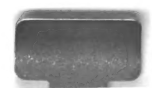
Paedagogium



PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Dr. Friedrich Dittes.

VI. Jahrgang, 1884.

Leipzig
Verlag von Julius Klinkhardt
1884.

Mitarbeiter des sechsten Jahrganges.

K. Albert (pseudonym). S. 434. 480. 562. 615.
Friedrich Ascher, †. S. 461. 525. 592.
Dr. Friedrich Dittes. S. 1. 62. 162. 238. 296. 363. 384. 387. 447. 511. 577. 629. 659. 707. 765.
Hugo Eichler, Professor in Wien. S. 137.
Dr. Victor Emericzy, Seminardirector in Igló. S. 171.
Dr. Hugo Göring, Docent an der Universität in Basel. S. 25. 69.
A. Goerth, Schuldirector in Insterburg. S. 141. 222. 423. 428. 727.
Dr. Ewald Haufe in Venedig. S. 372.
Isaak Hufschmidt, †. S. 109.
Dr. H. Keferstein, Seminarlehrer in Hamburg. S. 534. 597. 641.
B. Klein, Kreischulinspector in Neuß. S. 312. 336.
Bertha v. d. Lage in Berlin. S. 177.
Th. Landmann, Rector in Schwetz. S. 14. 94.
G. Lüdemann, Schulvorsteher in Bremen. S. 557.
L. Mittenzwey, Lehrer in Leipzig. S. 411.
Dr. Jacob Mohr in Würzburg. S. 123. 308.
Joseph Niemetz, Lehrer in Linz. S. 690. 739.
Dr. H. Preiß in Königsberg i. Pr. S. 193. 259.
Otto F. Schmidt, Lehrer in Berlin. S. 323. 400.
Robert Schwarz, Übungslehrer in St. Pölten. S. 470.
Eduard Siegert; Schuldirector in Ybbs. S. 347.
Eduard Teller, Lehrer in Naumburg. S. 42.
H. Tiemann, Rector in Neu-Ölsburg. S. 718.
Th. Vernaleken, Professor und Seminardirector i. P. in Graz. S. 430.
Friedrich v. Werder, Rector in Esens. S. 278.
Dr. F. Willomitzer, Professor in Wien. S. 490.
F. Wyß, Schulinspector in Burgdorf. S. 211. 319.

Außerdem die Fachreferenten des Literaturblattes und die Correspondenten der Rundschau.

Inhalt.

a. Nach der Reihenfolge verzeichnet.

---

b. Logisch geordnet.

I. Zur Grundlegung.

II. Zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes.

III. Zur allgemeinen Pädagogik.

IV. Über Unterricht, Unterrichtsanstalten und Schulerziehung.

V. Zur Charakteristik des gegenwärtigen Schulwesens. Zeitgeschichtliches.

Literaturblatt.

Alphabetisches Verzeichnis der Autoren (resp. Herausgeber oder Titel) derjenigen Werke, welche im vorliegenden Jahrgang recensirt sind. Die Ziffern bezeichnen die Nummern des Literaturblattes.

Zur Tagesordnung.

*Von Dr. **Friedrich Dittes.***

Was kann in unseren Tagen die Aufgabe einer pädagogischen Zeitschrift sein?

Jenen zahlreichen Blättern, welche dem Schulwesen und dem Lehrerstande einzelner Länder oder Provinzen gewidmet sind, bietet sich in den Zuständen, Vorgängen und Tagesfragen ihrer Kreise ein naheliegender und mannigfaltiger Stoff zu fruchtbaren Betrachtungen. Welche Licht- und Schattenseiten zeigt die Cultur unseres Volkes? Welche Fortschritte haben wir zu verzeichnen, welche Verdienste zu rühmen, welche Schäden zu beklagen, welche Fehler zu tadeln? Wie sind die für das vaterländische Schulwesen geltenden Gesetze und Verordnungen auf locale Verhältnisse anzuwenden, unter bestimmten, oft sehr ungünstigen Umständen durchzuführen? Wie ist insbesondere die in allgemeinen Umrissen vorgezeichnete Lehrordnung in den einzelnen Schulen zu specialisiren und praktisch zu gestalten? Welche Schwierigkeiten stellen sich dem didaktischen und pädagogischen Wirken des Lehrers entgegen? Wie sind diese zu bekämpfen? An welchen Gebrechen leidet die Bildung, an welchen die Stellung der Lehrer? Wie können sie behoben oder doch gemildert werden? Was können die bestehenden Vereine hierbei thun? Was leisten dieselben und an welchen Mängeln leiden sie? u. s. w. Solche Fragen bewegen fortwährend und allenthalben die Schulwelt, man erörtert sie in Gesprächen und Conferenzen, macht sie zum Theil zu Aufgaben corporativer Thätigkeit, und den Lehrerzeitungen kommt es zu, bei alle dem ein gewichtiges Wort zu sprechen, die einschlagenden Thatsachen klar zu stellen, über zeitgemäße Bestrebungen, Verhandlungen und Unternehmungen zu berichten, sie durch freie Discussion zu beleuchten und zu fördern.

Gewiss eine bedeutsame Mission, und wenn man das Wirken der

zahlreichen Lehrerzeitungen, welche in den verschiedenen Ländern deutscher Zunge erscheinen, aufmerksam verfolgt, so muss man den besseren unter ihnen ein großes Verdienst um die Schule und den Lehrerstand zuerkennen. Freilich sind ihrem Einflusse ziemlich enge Grenzen gezogen, wie denn auch ihre Verbreitung zumeist auf einen bestimmten Staat oder auf eine Provinz beschränkt ist. In der Regel müssen sie, um das reiche Detail ihres concreten Arbeitsfeldes bewältigen, auf demselben einen möglichst intensiven Erfolg erzielen und die eigenthümlichen Interessen ihres natürlichen Leserkreises befriedigen zu können, auf die Umschau in weiteren Sphären sowie auf die Erörterung der großen Principfragen der Pädagogik verzichten. Aus denselben Gründen sind sie überwiegend auf Schule und Unterricht und hier wieder fast ausschließlich auf die eine oder andere Kategorie öffentlicher Bildungsanstalten angewiesen: die meisten widmen sich, den gegebenen Verhältnissen gemäß, der Volksschule, einzelne dem Gymnasium, der Realschule, der höheren Mädchenschule u. s. w., manche auch einem speciellen Fache, dem philologischen, dem naturwissenschaftlichen Unterrichte u. s. w.

Hierin liegt einerseits ihre Stärke, anderseits ihre Unzulänglichkeit. Sie sind unentbehrlich, wo es gilt, das Besondere und Naheliegende zu fördern, aber außer Stande, die allgemeinen und fundamentalen Momente des gesammten Bildungswesens zu beleuchten, alle Organe und Regionen desselben zu überblicken, sie zur Einheit zusammenzufassen und auf die gemeinsamen Ziele hinzuleiten. Für sich allein sind sie in steter Gefahr, der Zersplitterung und Einseitigkeit des pädagogischen Interesses Vorschub zu leisten, über dem Kleinen das Große, über dem Theile das Ganze zu vergessen und im engen Kreise einen engen Sinn zu erzeugen.

Sie bedürfen eines Gegengewichtes, einer Ergänzung. Neben ihnen müssen auch solche Zeitschriften bestehen, welche das Ganze der pädagogischen Wissenschaft und alle Gebiete der pädagogischen Praxis als ihr Arbeitsfeld betrachten, um jene großen Gesichtspunkte, jene allgemeinen Grundsätze, jene gemeinsamen Strebziele, jene hohen Ideale in Erinnerung und in Wirksamkeit zu erhalten, ohne welche eine allseitige und harmonische Menschenbildung nimmer zu Stande kommen kann und auch die emsigste Arbeit im Einzelnen des belebenden Geistes und des glücklichen Erfolges entbehrt. Eine derartige Zeitschrift kann natürlich nur bei denjenigen auf Theilnahme rechnen, welche ihre specielle Berufsaufgabe im Zusammenhange mit der gesammten Culturentwickelung ihrer Nation, ja der Menschheit aufzu-

fassen geneigt und fähig sind, welche zum Ganzen streben und sich als dienende Glieder diesem Ganzen anschließen wollen, um sich von ihm heben und tragen zu lassen und es selber heben und tragen zu helfen. Wir brauchen treue und geschickte Arbeiter im Kleinen, aber auch belebende und leitende Geister im Großen, tüchtig geschulte Meister auf den einzelnen Feldern und in den besonderen Fächern, aber auch ganze Pädagogen, wenn endlich einmal das gesammte Bildungswesen unbefugten Eingriffen überhoben, einer wirklich sachverständigen Leitung unterstellt und einer heilsamen Verfassung theilhaftig werden soll. Da genügt es nicht, dass jeder lediglich seine bestimmte Lection lerne und treibe; der ganze Pädagog muss mit hervorragender Tüchtigkeit in einem besonderen Kreise auch Verständnis für die übrigen Gebiete seiner Wissenschaft und Kunst verbinden. Er darf nicht sagen: Ich bin Volksschullehrer, was geht mich die Realschule an? Ich bin Gymnasiallehrer, was kümmert mich die Mädchenschule? Ich bin Universitätsprofessor, was habe ich mit dem Kindergarten zu schaffen? — Er muss mit der Gründlichkeit seiner Berufsbildung jene Vielseitigkeit vereinigen, welche zur Verständigung mit seinen Berufsgenossen im weiteren Sinne des Wortes, zu einem motivirten Urtheil über das gesammte Bildungswesen, zur Einsicht in die gegenseitigen Beziehungen der mannigfaltigen Bildungsanstalten, zu einer zielbewussten Mitarbeit am Ganzen befähigt. Und einer solchen umfassenden Durchbildung sollen die Zeitschriften für allgemeine Pädagogik dienen; was sie bringen, soll für alle ihre Leser von Nutzen sein, sei es zur Fortbildung in specieller Richtung, sei es zur Orientirung im allgemeinen. Auf diese Weise sollen zugleich die verschiedenen Lehrer-Kategorien einander näher gebracht werden, sich gegenseitig verstehen, achten und unterstützen lernen, während dieselben einander bis heute leider noch vielfach als Fremde, oder gar als feindliche Parteien betrachten.

Hiermit ist denn auch die Stellung und Tendenz der vorliegenden Zeitschrift ihrer äußeren Anlage nach bezeichnet. Ihre innere Richtung hat sie wiederholt in Programmartikeln dargelegt und in fünf Jahrgängen deutlich genug ausgeprägt. Doch bedarf dieselbe im Hinblick auf den gegenwärtigen Stand der Pädagogik und des Bildungswesens noch einiger Erläuterung.

Es ist richtig, dass die Zahl derer, welche mechanisch lesen und schreiben können und überdies den Katechismus und das Einmaleins auswendig wissen, von Jahr zu Jahr zunimmt. Aber es ist nicht richtig, dass dieser Umstand der einzige oder auch nur der wichtigste

Maßstab der Volksbildung sei. Die Menschenerziehung ist nicht eine bloße Abrichtung in jenen Künsten, deren Stand sich officiell verbuchen lässt, und die Pädagogik ist nicht ein bloßer Inbegriff jener Schablonen und Recepte, welche aus den Bureaus der Schulregenten hervorgehen, wobei übrigens noch zu bedenken ist, dass selbst das proclamirte Minimalmaß der öffentlichen Erziehung noch keineswegs gründlich durchgeführt wird. Wie betrübend es in Wirklichkeit um dieselbe steht, das weiß jeder, der nach ihren Früchten geforscht hat und das Leben, in welchem sie sich zeigen, aus eigener Anschauung oder wenigstens aus treuen Berichten kennt, wie solche oft genug in den Tagesblättern zu lesen sind und auch in unserer Zeitschrift nicht gefehlt haben (siehe z. B. in unserer letzten Nummer die „Streiflichter“ von Friesicke). Wir wollen sie nicht über Gebür vermehren und an dieser Stelle nur auf zwei Skizzen dieser Art verweisen. Auf dem Bremer Lehrertage führte Herr Seminarlehrer Halben aus Hamburg in seinem trefflichen Vortrage „Über die öffentliche Sorge für die verwahrloste Jugend“ u. a. an, dass es derzeit in Deutschland, abgesehen von den Waisenhäusern und Correctionsanstalten, circa 400 private Anstalten zur Rettung verwahrloster Kinder mit circa 12000 Zöglingen gibt; und nachdem er das segensreiche Wirken derselben constatirt hatte, fuhr er fort:

„Wie wenig aber dieser relative Erfolg absolut zu bedeuten hat, werden Sie ermessen können, wenn ich darauf hinweise, dass allein in der Provinz Schleswig-Holstein im Jahre 1878 7553 Personen als Bettler angehalten und davon 1047 an Correctionsanstalten überwiesen wurden; dass die erstere Zahl in den Jahren 1879—82 auf 9516, 10162, 12505 und 14003 stieg, während die letztere auf 1391, 1420, 1649 und 1652 sich erhöhte. Da nun die meerumschlungenen Elbherzogthümer nur $^{1}/_{40}$ der Gesammteinwohnerzahl unseres Vaterlandes umfassen, da sie durch den Wolstand ihrer Bevölkerung sich auszeichnen und seit Menschengedenken eines guten Schulwesens sich erfreuen, so lässt sich aus diesen Daten auf den erschreckenden Umfang der Verwahrlosung schließen, welcher große Kreise unseres Volkes anheimgefallen sind.“

Weiter bemerkt Herr Halben:

„Um Ihnen die zunehmende Verwahrlosung und ihre enge Beziehung zu der Erziehung des Volkes zu demonstriren, muss ich noch eine zweite Reihe officieller Zahlen Ihnen vorführen. Nach der Statistik des kön. preuß. Ministeriums des Innern stieg die Zahl der Personen unter 18 Jahren, welche im Königreich Preußen wegen eines Verbrechens unter Anklage gestellt wurden, von 664 im Jahre 1871 auf 1342 im Jahre 1879. Die Zunahme beträgt also 101%. Im allgemeinen stieg die Zahl der innerhalb dieser beiden Jahre gegen Personen aller Altersclassen eingeleiteten Untersuchungen von 88233 auf 155326. Der Procentsatz der Verurtheilten betrug im Jahre 1871 81,6, im Jahre 1879 84 der Untersuchungsfälle. Das sind Thatsachen! Sie

enthalten ein erschreckendes und beängstigendes Bild menschlichen Elendes. Die Ursachen dieser traurigen Erscheinung aber treten in einer Richtung klar zu Tage, wenn dasselbe Heft der officiellen Statistik mittheilt, dass von 8463 im Verwaltungsjahre 1878—79 an die Zuchthäuser überwiesenen Personen nur 73 eine höhere Schulbildung und 1991 eine ordentliche Elementarbildung hatten, während von den 6399 übrigen 4627 nur mangelhafte Elementarbildung besaßen, 450 kaum etwas lesen konnten und 1322 ganz ohne Schulbildung waren. Ich darf wol aus diesem Zahlenmaterial, das trotz der Wirksamkeit so vieler Privatbesserungsanstalten erwachsen ist, den Schluss ziehen, dass viele dieser Verurtheilten in ihrer Kindheit bereits in dem Zustande sittlicher Verwahrlosung sich befunden haben."

Nicht besser steht es in Österreich, selbst in den relativ cultivirtesten Provinzen dieses Staates. Herr L. Wimmer, Hammerwerksbesitzer und Bürgermeister zu Perwarth in Niederösterreich, äußert sich in einer unlängst erschienenen Broschüre („Zwei Schulen. Ein Beitrag zur gewerblichen Bewegung in Österreich") u. a. folgendermaßen:

„Ein noch böserer Nachwuchs, als es verdorbene Lehrbuben sind, wird durch die vielen herumziehenden bettelnden Familien erzeugt und groß gezogen. Unsere Nachwelt wird es uns als eine schreckliche Nachlässigkeit zur Last legen, dass wir so viele junge Menschen, die so unglücklich sind, verkommene Eltern zu haben, schnurgerade dem Zuchthaus entgegengehen lassen. . . . Im Mai 1873 wurde vom Reichsrat ein Gesetz geschaffen, durch welches die Regierung ermächtigt ist, Correctionshäuser für jugendliche Verbrecher zu errichten; doch bis heute ist nichts geschehen. Wir haben keine Mittel dazu, wir tragen Cultur und Geld nach Bosnien, dabei schauen wir gemüthlich zu, wie Hunderte von Kindern in unserer Mitte verwildern. Es ist etwas ganz Unerklärliches: seit Jahren schimpft alles im Lande, die Behörden sehen diese Volkswunde, und doch geschieht nichts Durchgreifendes. . . . Unter Vorweisung irgend eines Erwerbscheines treiben sich Banden von 10—20 Köpfen im Lande herum, zum Schrecken und zur Schande der übrigen Menschen. Ich frage in der Regel diese Leute, wenn sie betteln kommen, um ihr Nationale und ihre Aufweisung; erst vor Wochen stellte ich an einen Hadernsammler, der nebst seinem Harem 11 Kinder mit sich trieb, die Frage, ob ihm denn an den Kindern gar nichts gelegen sei. „Behaltet die Fratzen", war die Antwort. Ich drohte, ihn anzuzeigen; doch er zog seine Licenz aus der Tasche und sagte: „Ich zahle Steuern, und niemand kann mich anhalten." . . . Wer keine Schläge haben und sein Haus nicht in Feuersgefahr bringen will, muss geben, was der Herr Bettler verlangt. . . . Die Kinder laufen aber bei diesem Bettelhandwerk mit, und diese Jungen werden einst noch viel schlechter sein als die Alten, welche doch in der Regel einen Theil ihres Lebens gearbeitet haben, während diese Kinder von Arbeit keinen Begriff erhalten."

Es ist Pflicht der pädagogischen Presse, solche Bilder aus der Wirklichkeit vor die Öffentlichkeit zu bringen, um die Schäden unserer Culturpolitik bloszulegen, den Lenkern und Wächtern derselben das

Gewissen zu schärfen und falschen Auffassungen und gerechten Anschuldigungen entgegenzuwirken.

Die geschworenen Widersacher einer allgemeinen und gesteigerten Volksbildung, denen ja seit einiger Zeit in Deutschland und Österreich wieder einmal recht günstige Aussichten eröffnet sind, bedienen sich bei ihren dunklen Agitationen bekanntlich eines eigenthümlichen Kunstgriffes. Die Schule, sagen sie, greift immer tiefer in das sociale Leben ein, indem sie gleichzeitig immer größere, ja unerschwingliche Opfer fordert; aber mit ihrer falschen Aufklärung untergräbt sie alle Gottesfurcht und fromme Sitte: man sieht es ja mit eigenen Augen, dass die Schlechtigkeit der Menschen in demselben Maße wächst, in welchem die Unwissenheit abnimmt — folglich sind die Schulen, besonders die Volksschulen, Schuld an dem moralischen Verfall der heutigen Generation. Nun, für jenes Vagabunden- und Verbrecherthum, welches notorisch **außerhalb** der Schule gezüchtet wird und in immer größeren Dimensionen hervortritt, kann doch nur blöder Unverstand oder freche Schmähsucht die Schule verantwortlich machen wollen. Die Schule hat nie behauptet, dass sie über Zaubermittel und magische Kräfte verfüge, mit denen sie in die Ferne wirken und auch solche Individuen erziehen könnte, welche den Stätten der Bildung den Rücken kehren und inmitten unserer Culturstaaten wie Wilde leben. Wenn die Staatsweisheit es für gut findet, einen Theil der Bevölkerung als Operationsmaterial für Gendarmerie, Gerichtshöfe, Corrections- und Zuchthäuser heranwachsen zu lassen: wie kommt der Lehrerstand dazu, als Urheber des Sittenverderbens gebrandmarkt zu werden? — Er hat oft genug seine warnende Stimme erhoben und oft genug die Wahrheit wiederholt, dass es leichter, wolfeiler und auch rühmlicher ist, der Demoralisation durch Erziehung vorzubeugen, als das einmal mächtig gewordene Böse durch Gewaltmittel oder pädagogische Kliniken zu bekämpfen. Aber ebenso oft hat man ihn zur „Bescheidenheit" gemahnt und „in seine Schranken gewiesen." Er wird sich also vorläufig darein ergeben müssen, den Dingen ihren Lauf zu lassen, seine Lection zu halten und zu schweigen; die Herren des Tages dulden nicht, dass er sich zu der „Selbstüberhebung" versteige, in die ihrer Macht und Weisheit ausschließlich reservirte Sphäre einzugreifen. Nun will er aber auch Ruhe haben vor böswilligen Anklagen und nicht weiter verantwortlich sein, als sein Einfluss reicht. Ist es doch offenbar vor aller Augen, dass wir gegenwärtig nicht in einer pädagogischen Ära leben. Es hat Zeiten gegeben, da die Volkserziehung

von Thronen herab als die wichtigste Angelegenheit der politischen Gemeinschaft verkündigt wurde, Kirchenfürsten und Staatsmänner sich in das Studium der Pädagogik vertieften und großartige Schulreformen ins Werk setzten. Heute läuft das Bildungswesen nur als ein untergeordnetes Geschäft neben den großen Haupt- und Staatsactionen einher; es dient einer vielköpfigen Section der Bureaukratie als Manipulationsobject und milchende Kuh, den politischen Parteien als Handelsartikel und Compensationsmittel, jeder Regierung als Hilfsapparat für ihre Intentionen. Eine innere Würde und selbstständige Bedeutung aber will man ihm nicht zuerkennen; man modelt es nach Umständen, nach Belieben. Meistern und regieren kann es jedermann; die Lehrer aber sollen schweigen, bis man sie fragt, und dann reden, wie man es wünscht.

Wol hat man, um den von volksfreundlichen und patriotischen Männern seit langer Zeit ununterbrochen erhobenen Mahnungen zur Verbesserung des öffentlichen Bildungswesens einigermaßen zu entsprechen, auch der Forderung, dass in der Schulregierung das fachmännische Element zur Geltung kommen müsse, nicht direct ausweichen können. Es sind Mitglieder des Lehrstandes zur Schulinspection, in die Unterrichtsbehörden, in Enquêten über Schulfragen berufen worden. Aber dieses Vorgehen ist noch keineswegs in allen Ländern, welche sich einer hervorragenden Civilisation rühmen, grundsätzlich und consequent durchgeführt, sondern meist dem administrativen Ermessen überlassen und auf seltene Fälle beschränkt worden; dabei haben die erbgesessenen Vormünder der Schule sich ihren Einfluss zu wahren gewusst, neue Concurrenten sind hinzugetreten, und die Fachmänner müssen sich mit einer sehr schwachen Rolle begnügen. Sie dürfen verschiedene Gutachten abgeben, aber welcher Wert denselben beigelegt und welche Folge ihnen gegeben wird, darüber entscheiden Nicht-Fachmänner; sie dürfen für die Schulpraxis den Zuschnitt machen, aber die Stoffe und Leisten dazu erhalten sie von höheren Mächten; sie dürfen die mühsamsten und verdrießlichsten Geschäfte besorgen, aber am grünen Tisch entweder gar nicht, oder nur als subordinirte „Beiräthe“ erscheinen; sie dürfen wol auch über Actenfascikel referiren, aber mit ihrem Votum weder bureaukratische Maximen, noch hierarchische Ansprüche, noch die persönlichen Prätensionen der jeweiligen Matadore verletzen. Mit dieser Art von Berücksichtigung des fachmännischen Elementes ist der Schule wenig gedient. Sie bleibt dabei im wesentlichen in dem alten Abhängigkeitsverhältnis, nur dass dasselbe einigermaßen verdeckt wird durch den Schein der Selbst-

regierung, von der man aber gegenwärtig nicht viel mehr als einige Formen sieht. Wenn man erkennen will, wie viel oder wie wenig wirklichen Antheil am Schulregiment der Lehrerstand hat, so betrachte man vergleichsweise die Berufssphäre anderer Stände: man vergegenwärtige sich z. B. die Stellung, welche in der Kirche die Geistlichen, im Gerichtswesen die Juristen, im Heerwesen die Militärs einnehmen, und man wird finden, wie enge Grenzen hiergegen der Competenz des Schulmannes in seinem Kreise gezogen sind.

So lange aber im Unterrichtswesen das fachmännische Element in der bisherigen Weise niedergehalten wird, kann von einer durchgreifenden Verbesserung desselben nicht die Rede sein; aber auch nicht von einer Verantwortlichkeit des Lehrerstandes in Betreff des gesammten Zustandes und des allgemeinen Erfolges der Schulen. Denn der Lehrerstand entbehrt nicht nur im Thaten, sondern selbst im Rathen jener Freiheit und Unabhängigkeit, welche unerlässlich ist wo es sich um ein spontanes Wirken handelt. Die amtlichen Conferenzen, zu welchen die Lehrer zur Erörterung von Schulangelegenheiten berufen werden, haben bestimmte Punkte zu erledigen und müssen sich in festen Schranken und Formen bewegen; einer unumwundenen Aussprache lassen sie wenig Raum, und ihre Resolutionen über principielle Fragen sind keine giltigen Beschlüsse, sondern höchstens schätzbares Material für behördliche Erwägungen. Nun bleiben den Lehrern noch freie Versammlungen, welche in der That unter den bestehenden Verhältnissen für sie ein absolutes Bedürfnis, weil die einzige Stätte unbeeinflusster Meinungsäußerung und Discussion sind. Aber es ist bekannt, dass sich dieselben im allgemeinen keineswegs der Gunst und Aufmunterung der Schulbehörden erfreuen, und dass ihnen die Mitglieder derselben, auch die fachmännischen, meist fern bleiben. Wenn ausnahmsweise ein Schulrat in einer freien Lehrerversammlung erscheint und das Wort ergreift, so geschieht es in der Regel, „um den zu weit gehenden Forderungen einen Dämpfer aufzusetzen“, oder „um auf das überschäumende Feuer ein wenig kalt Wasser zu gießen“, oder wie sonst die Formeln lauten mögen, mit denen die fachmännischen Organe der Schulbehörden das ihnen obliegende Beschwichtigungswerk bezeichnen. Einer sachlichen Beachtung hohen Ortes haben sich die Verhandlungen und Resolutionen solcher Versammlungen selten zu erfreuen; dagegen erfahren sie in der Regel eine recht ungünstige Abfertigung in der officiellen und officiösen Presse.

Wir haben ein Beispiel hiervon erst unlängst erlebt in der

Art und Weise, wie die zahlreichen Journale jener Gattung, die in den deutschen Residenz- und Amtsstädten erscheinen, über den Bremer Lehrertag hergefallen sind. Nebst allerlei sachlichen Entstellungen und persönlichen Invectiven, auf welche sie obendrein keinerlei Berichtigung annahmen, servirten die inspirirten Blätter den Lehrern das nun schon lange obligate Lied von ihrer kläglichen Inferiorität und ihrem empörenden Hochmut. . . . . Was aber die Lehrer von sich zu halten haben, wenn sie dem Vorwurfe der Selbstüberhebung entgehen wollen, das hat ein Blatt der oben bezeichneten Gattung bei Besprechung der Bremer Versammlung mit dankenswerter Offenheit kundgegeben. Es stellte die Lehrer hinsichtlich ihrer Bildung mit den „Advocatenschreibern“ und „Barbiergesellen“ auf gleiche Linie. Nun, sie können sich noch bedanken für diesen gnädigen Vergleich; es gibt ja noch üblere Schreiber als die Advocatenschreiber und schlimmere Gesellen als die Barbiergesellen. Den bösen Willen aber erkennt man zur Genüge aus solchen öffentlichen Herabsetzungen des Lehrerstandes. Gegen die „höheren Classen“ und „besseren Stände“ darf man eine solche Sprache nicht wagen. Aber zu Schmähungen der Lehrer findet jeder Wicht den Muth, weil sie der Mittel zu angemessener Abwehr sowie einer wirksamen Vertretung ihrer Standesehre entbehren und bei den Machthabern nicht in Gnaden stehen.

Es scheint System und Methode in dieser verächtlichen Behandlung des Lehrerstandes zu liegen. Denn seitdem das reactionäre Regime wieder aufgerichtet ist, wird sie mit unverkennbarer Absichtlichkeit und in geradezu agitatorischer Form entfaltet; dabei inscenirt man sie in *mehreren* Staatsgebieten mit ganz gleichen Schlagwörtern und Praktiken, und im Zusammenhange hiermit tritt mehr und mehr das Bestreben hervor, zur Entehrung des Lehrerstandes die *materielle Schädigung* desselben zu fügen. Es ist als wollte man allen anständigen Leuten die Ergreifung des Schuldienstes, beziehentlich die Fortführung desselben verleiden. Das wäre freilich eine gründliche Lösung der Schulfrage, mit anderen Worten ein unfehlbares Mittel, die mühsam errungenen Fortschritte des öffentlichen Bildungswesens zu vernichten. Die machthabenden Factoren unserer Tage scheinen also in der That die Meinung zu haben, die unverkennbare Krisis, welche über dem ganzen socialen Leben schwebt, sei nicht durch Volkserziehung, sondern durch — andere Mittel zu lösen. Ich meinestheils halte an dem Grundsatze fest, dass ein ernstlich durchgeführtes System allgemein menschlicher Cultur das wichtigste und unentbehrlichste Fundament der öffentlichen Wolfahrt sei, und glaube, dass alle

jene Elemente des Lehrerstandes, welche einer selbstständigen Überzeugung folgen und ihren Beruf nicht als einen bloßen Werkdienst, sondern als eine heilige Herzenssache auffassen — mögen sie selbst in wichtigen Punkten verschiedenen Sinnes sein — mit mir in diesem Grundsatze übereinstimmen, und dass sie trotz aller Bedrängnis auf ihrem Posten ausharren werden, so lange es möglich ist. Sie werden der Welt zeigen, dass sie ihren Beruf und sich selbst auch dann noch zu ehren wissen, wenn ihnen auf Schritt und Tritt Hohn und Verachtung begegnet. Sie werden sich in ihrem Leben und Wirken den Schranken fügen, welche ihnen die vis major setzt, aber sich in ihren Gemüthern an der leuchtenden und wärmenden Fackel des Ideals von dem Drucke der Gegenwart zur Hoffnung einer besseren Zukunft erheben! — Mögen inzwischen die Feinde der Lehrer und der Schule wol bedenken, was sie thun! Mögen jene Elemente, welche im Gefühle ihrer Unfehlbarkeit und Machtvollkommenheit die Rettung der Gesellschaft auf sich nehmen wollen, ohne auf den Rath der Weisen aller Zeiten und Völker und auf die Warnungen der Weltgeschichte zu hören, sich ihrer ganzen Verantwortlichkeit bewusst sein! Vielleicht ist es noch Zeit, zu bedenken, was zum Heil und Frieden dienen kann. Aber es ist hohe Zeit! Videant consules!

Im Regiment der Welt sind heutigen Tages die Geistlichkeit, die Beamtenschaft und der Militärstand die wichtigsten Factoren; diese drei Gesellschaftsclassen haben auch den Löwenantheil an der Herrschaft über die Schule. Die derzeitige Stellung der ersten beiden bedarf gegenwärtig kaum noch einer weiteren Beleuchtung. Was aber den modernen Militarismus betrifft, so hat er besonders in Deutschland, wo er gebieterisch in die Organisation der Lehranstalten eingreift und einer soliden Arbeit derselben große Schwierigkeiten bereitet, den Schulmännern Anlass zu lebhaften Erörterungen und Beschwerden gegeben. In Frankreich gar hat sich der soldatische Geist bereits bis zur förmlichen und officiellen Etablirung von Schülerbataillonen verstiegen, welche weder der wissenschaftlichen noch der ethischen Ausbildung ihrer jungen Mannschaft ersprießlich sein werden. Überall aber, auch wo, wie z. B. in Österreich, directe Eingriffe des Militärwesens in die Schule nicht stattfinden, muss die letztere Schaden leiden, wenn die bewaffnete Macht einen so großen Aufwand erfordert, dass für Culturzwecke nur noch sehr kärgliche Mittel übrig bleiben.

Neben den Hauptfactoren unserer öffentlichen Einrichtungen und Zustände erheben eine Reihe minder mächtiger Elemente allerlei Ansprüche an die Schule. Wir begegnen da den communalen Autori-

täten und Honoratioren, den localen Anschauungen, persönlichen Umtrieben und Parteibestrebungen, den Familien-, Vermögens- und Rangverhältnissen, den Forderungen der verschiedenen Berufsarten, den gewerblichen und bäuerlichen Interessen u. s. w. Das in unserer Zeit so oft citirte Schlagwort: „Wer die Schule hat, der hat die Zukunft“, ist charakteristisch für den vielseitigen und verderblichen Wettstreit um das Regiment über die Bildung und die Bildner der Jugend. Jeder Concurrent trachtet, wo nicht nach der Hegemonie über das Ganze, so doch nach dem Übergewicht auf diesem oder jenem Revier des Schulgebietes, und die eigentlichen Arbeiter auf demselben, die Lehrer, haben ihre schwere Not, um über ihr Thun und Lassen jedermann Rede zu stehen, alle ihre Herren leidlich zu befriedigen und den vielfältigen, oft collidirenden Forderungen derselben zu entsprechen. Die erwähnte Phrase aber ist doppelt bedenklich. Erstens entspricht sie nicht der Wirklichkeit, da doch die Schule nicht der einzige Factor der Zukunft ist, am allerwenigsten unter den gegenwärtigen Verhältnissen, welche eher auf die Ohnmacht als auf die Allmacht der Schule angelegt sind. Zweitens wird sie nur allzu oft gemissbraucht zur Aufmunterung und Beschönigung eben jenes wilden Wettstreites um die Herrschaft über die Schule. Man thut, als ob diese ein herrenloses Land sei, welches entweder dem Mächtigsten allein zur Beute werden, oder einem Consortium von Usurpatoren als Theilungsmasse zufallen müsse. Der Lehrerstand erhält dabei von den verschiedenen Concurrenten, wenn es die Umstände erheischen, allerlei schöne Worte und Versprechungen, wird aber im allgemeinen als eine recht- und willenlose Herde betrachtet, die sich jeden Hirten und Treiber gefallen lassen muss.

Unter solchen Umständen kann es natürlich nicht zu einer einheitlichen und befriedigenden Verfassung, nicht zu einer ruhigen und stetigen Entwickelung, nicht zu einem unbefangenen Wirken und zu einem ganzen Erfolg der Schule kommen. Dass dieselbe in erster Linie sich selbst gehören müsse, dass sie, wie schon ihr Name sagt, ein Asyl des Friedens sein soll, dass sie ihre eigene Bestimmung, ihre eigenen Ziele, ihre eigenen Normen und Regeln, ihre eigene Wissenschaft und Kunst hat, das haben viele ihrer Herren niemals begriffen, andere vergessen, oder es ist ihnen ein stetes Ärgernis. Und so muss die Schule zusehen, wie ihr die unentbehrlichsten Grundlagen ihres Gedeihens vorenthalten oder wieder entzogen werden — die Selbstbestimmung und das Ansehen, die Autonomie und Autorität. Und doch hat sie ihrem Wesen nach keine geringere Bedeutung und Würde

und also keinen geringeren Anspruch auf Achtung, als irgend eine andere öffentliche Institution. Und doch versteht der Lehrerstand seinen Beruf so gut wie irgend ein anderer Stand den seinigen, und an selbstverleugnender Pflichttreue bleibt er hinter keiner anderen Körperschaft zurück. Darum kann es ihm kein billig denkender Mensch verargen, wenn er gegen die anmaßliche Bevormundung protestirt, welche ihm von allen Seiten entgegentritt. Und er wird nicht aufhören sein Recht zu fordern, so lange man fortfahren wird, es ihm zu verweigern. Gebt ihm, was ihm gebürt, und ihr werdet sehen, dass er zufrieden ist; mutet ihm nicht zu, dass er eure Selbstüberhebung demutsvoll hinnehme, und ihr werdet nicht zu klagen haben über seine Unbescheidenheit.

Es ist wahrhaftig kein Vergnügen, den Gebrechen unseres Bildungswesens nachzugehen. Aber je misslicher es um die persönliche Vertretung der Schule und des Lehrerstandes steht, um so mehr ist es Pflicht der pädagogischen Presse, für die Schule und den Lehrerstand einzustehen und endlich einmal gerade heraus zu sagen, wo das Übel liegt und Besserung vonnöthen ist. Es handelt sich ja keineswegs blos um persönliche Interessen; es handelt sich um eine Hauptfrage der öffentlichen Wolfahrt, um das Gedeihen der Schule, um die Erziehung des Volkes. Wollt ihr, dass die Lehrer auf das heranwachsende Geschlecht und auf die Verbesserung der ganzen Gesellschaft jenen tiefgreifenden und umfassenden Einfluss ausüben, dessen sie fähig sind, so sorgt vor allem für die äußeren Bedingungen, von denen der volle Erfolg ihrer Berufsarbeit abhängt. Führt die Schulpflicht mit derselben Energie durch, wie die Steuerpflicht und die Militärpflicht, und gewährt der Schule dieselbe Fürsorge, dieselbe Achtung, dieselben Befugnisse in ihrem Bereiche, die ihr anderen Institutionen gewährt. Und wenn ihr wieder einmal an eine Reform der Schule geht, dann lasst alles draußen, was nicht hinein gehört. Lasst die Theologie draußen, lasst die Politik draußen, lasst den Militarismus draußen, lasst die Parteimachinationen draußen, lasst die Paschawirtschaft draußen, lasst die Entstellung und Fälschung der pädagogischen Grundsätze draußen, lasst die bureaukratische Gängelung der Methode draußen, lasst die unbefugte Bevormundung des Lehrerstandes draußen! Lasst die Schule sein, was sie ihrer Bestimmung nach sein soll, eine Werkstätte vernünftiger Bildung und Erziehung nach den ewigen Idealen und Gesetzen menschlicher Entwickelung! Die Führung der Schule gebürt nicht denen, die draußen stehen, nicht externen Ansprüchen und Mächten, sondern der Pädagogik und den Pädagogen. Sie allein

können entscheiden, was der Schule frommt, die mannigfaltigen Ansprüche an sie unparteiisch abwägen und in heilsamer Weise vermitteln, den fortwährenden Schwankungen, den planlosen Experimenten, den erfolglosen Anläufen, dem immerwährenden Bauen und Niederreißen im Bildungssystem vorbeugen und in ihm die Beständigkeit mit dem Fortschritt, die Ordnung mit der Freiheit verbinden. Die Schule will weder unfehlbar noch omnipotent sein und sich den Forderungen des Lebens in keiner Weise verschließen. Aber sie verlangt Befreiung von unberechtigten Eingriffen und hemmenden Fesseln, sie verlangt auf ihrem Boden die Anerkennung der Pädagogik als höchster Norm und die zur Durchführung dieser Norm erforderliche Selbstständigkeit und Autorität.

Es gibt wol Leute, welche behaupten, die Pädagogik sei noch keine rechte Wissenschaft, und man könne ihr daher keinen maßgebenden Einfluss gestatten, folglich auch ihren Vertretern, den Fachmännern im Schulwesen, keine unabhängige Stellung einräumen. Das ist entweder ein Geständnis, dass man von Plato und Aristoteles, von Kant und Fichte, von Locke und Rousseau, von Comenius und Pestalozzi und hundert anderen Bahnbrechern und Meistern der Pädagogik nichts gelernt hat, oder es ist ein listiger Vorwand zur Beschönigung willkürlicher Bevormundung. Die Pädagogik ist so gut eine Wissenschaft wie irgend eine andere; sie braucht vor keiner anderen zu erröthen, am wenigsten vor denen, welche in der jetzigen Staatsordnung auf die höchsten Stufen führen. Es handelt sich heute nicht mehr darum, eine wissenschaftliche Pädagogik erst zu erfinden oder zu ergrübeln: sie ist da, und es handelt sich darum, sie zu respectiren, zu begreifen, zu erhalten, fortzupflanzen, anzuwenden, zu verwerten, auszuführen; es handelt sich darum, dass endlich die Worte zu Thaten, die Gedanken zu Werken werden. Dazu aber bedarf man in erster Linie des Lehrerstandes, und daher ist ein allseitig durchgebildeter und dabei moralisch tüchtiger Lehrerstand der wichtigste Factor in einem rationellen System der öffentlichen Bildung. Ohne ihn sind Schulgesetze, Schulbehörden, Schulhäuser, Unterrichtsmethoden, Lehrmittel und Lehrbücher, ist der ganze Apparat und Mechanismus des Bildungswesens wirkungslos — nichts.

Und nun kann wol kein Zweifel mehr sein, welche Aufgabe in unseren Tagen der pädagogischen Presse obliegt, sofern sie ihr Fach im Geiste freier Wissenschaft und im großen Stile zu vertreten unternimmt. Wir haben heute unsere Ziele im Hinblick auf bestehende Missbräuche präcisirt; ihre principielle Begründung und Berechtigung im Gegensatze zu traditionellen Satzungen darzuthun, werden wir nicht verabsäumen.

Ein offenes Wort.

Von Rector ***Th. Landmann****-Schwetz.*

Schreiber dieses war Landwirt und Kaufmann; beide Berufsarten entsprachen nicht seiner Neigung und ließen ihn daher völlig unbefriedigt. Einem innern unbezwingbaren Triebe folgend, brach er in seinem vierundzwanzigsten Lebensjahre mit dem Nährstande, um sich mit hoher Begeisterung dem Lehrstande zuzuwenden. Inzwischen hat er nach Ablegung der nöthigen Prüfungen an zwei Realgymnasien und drei höheren Mädchenschulen gearbeitet und einer der letzteren drei Jahre als Dirigent vorgestanden. Die Begeisterung für den pädagogischen Beruf ist ihm in vollem Maße geblieben, nicht aber befindet er sich nach den gemachten Erfahrungen mit den heutigen Schuleinrichtungen und der Richtung, die die heutige Erziehung nimmt, in völliger Übereinstimmung. Nachgerade fühlt er sich gedrungen, einmal offen auszusprechen, worin nach seiner Überzeugung die heutige häusliche und öffentliche Erziehung fehlt, und auf entsprechende Abhilfe hinzudeuten; und dies soll im folgenden sine ire ac studio geschehen.

I. Überblick über das heutige Schulwesen.

Im allgemeinen finden wir die heutige Lehrerwelt an den höheren Schulen nicht durchdrungen von der echten Liebe zu ihrem Beruf und der ihr anvertrauten Jugend. Der großen Mehrzahl ist das Amt die „milchende Kuh"; man strebt entweder nur darnach, neben dem Amte „angenehm" zu leben oder „Carrière" zu machen. Die Losung ist: „möglichst wenige und angenehme Schulstunden und dabei möglichst hohes Gehalt". Hat man die Schulstunden hinter sich, so wendet man sich entweder im günstigsten Falle seinen gelehrten Liebhabereien zu, oder man setzt sich an den Kartentisch, zum Glase Bier und lebt der Geselligkeit.

Die gelehrten Studien obliegenden Lehrer halten die Schulstunden für „verloren", wo sie ihr gelehrtes Wissen nicht anbringen können

und sich mit „dummen Jungen“ und dem Einpauken trivialer Dinge abquälen müssen. Diejenigen aber, die wesentlich den socialen Genüssen leben, finden wahrlich im Unterricht keine Befriedigung, da ihnen Herz und Sinn für das eigentliche Erziehungswesen völlig abgeht. So weht im großen und ganzen durch die höhere Lehrerwelt der Gegenwart ein kaltherziger, egoistischer Zug; es fehlt die warmherzige, opferwillige Hingabe an das Werk der Erziehung, weil das Verständnis dafür fehlt.

Anders, aber im ganzen nicht viel besser, steht es mit den Volksschullehrern; zwar finden wir hier entschieden mehr Wärme für den Beruf und mehr pädagogisches Geschick, aber auch auf der andern Seite noch manche Unbildung des Gemüthes und entweder Selbstüberschätzung und Dünkel oder Gedrücktheit und Stumpfheit des Geistes. Alles aber hat im Leben seine natürlichen Ursachen, und ich komme auf diese noch zurück.

Was ferner die Ziele der heutigen Erziehung betrifft, so findet sich vorwiegend eine gewaltsame Dressur des Verstandes vertreten und das Streben nach Vermittelung einer möglichst großen Menge positiven Wissens. — Man verfolgt nicht die dem Menschen von Gott gesteckten Ziele der Ausbildung, sondern solche, die von Menschen willkürlich gesteckt sind. Man fragt nicht, welches nach göttlicher Bestimmung das Ideal eines Menschen sei, und arbeitet nicht auf dieses hin, sondern man strebt wesentlich nach menschlichen Zielen, man arbeitet auf Vorbereitung zu Revisionen, Prüfungen und ähnlichen äußeren Zwecken hin; man sucht den Schülern jene Kenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen, einst im socialen Leben eine glänzende Rolle zu spielen. Alles dreht sich wesentlich ums Wissen, während die Auswickelung aller übrigen glückbringenden Eigenschaften des menschlichen Organismus in zweiter Linie oder ganz unberücksichtigt bleibt.

Dementsprechend ist auch die häusliche Erziehung großentheils eine verkehrte, und um so verkehrter, als von den Eltern noch weniger als von Pädagogen eine verständige Richtung in der Erziehung der Kinder zu verlangen und zu erwarten ist. In den höheren Kreisen herrscht das Bestreben vor, die Kinder für die „feine“ Gesellschaft zu erziehen, sie vorzeitig an den Herz und Gemüth vergiftenden socialen Genüssen theilnehmen zu lassen, kurz — mit ihnen zu glänzen. Gar arg ist es in den niederen Volksschichten; hier ist es noch günstig, wenn die Kinder sich selbst überlassen bleiben, wofern sie nicht geradezu zu Lug, Trug, Bettelei und Diebstahl angeleitet werden.

Kurz — die häusliche Erziehung steht heutzutage großentheils im Widerspruche mit den Principien einer vernunftgemäßen Schulerziehung, woraus dann auch bedauerliche Folgen resultiren.

Diese Fehler aber, die Schule und Haus begehen, äußern sich bei der heutigen Schuljugend in bedenklicher Weise. Vor allem fehlt der Jugend die kernige Frische und Freudigkeit, die allein wolthätig auf eine heilsame Entwickelung influiren kann. Dagegen findet sich neben ausnahmsweise recht erfreulichen Eigenschaften viel Unlust, Schlaffheit des Körpers und Geistes, Zerstreutheit, Übermuth, Unaufrichtigkeit, Widerwilligkeit und mangelhafte Willenskraft. Im Gefolge dieser Eigenschaften tritt in späteren Jahren die so bedauernswerte „Blasirtheit“ auf, jene moderne Krankheit der heutigen herangewachsenen Jugend, die jeden gesunden Menschen mit Abscheu und Bedauern erfüllen muss. Allerdings — das ist ja nicht zu leugnen — finden sich auch heute manche recht erfreuliche Erziehungs-Resultate; immerhin aber sind diese als Ausnahmen zu betrachten und in der Regel an Naturen bemerkbar, die kräftig genug sind, sich trotz der ungünstigen Erziehungsverhältnisse normal zu entwickeln und alles Störende von sich abzuweisen.

Kurz — überschaut man mit unbefangenem Blick das heutige Schul- und Erziehungswesen und legt man einen idealen Maßstab an, so muss man schlechterdings zugestehen, dass sich viel Ungesundes, Irrthümliches und Unzweckmäßiges darin findet, dass also noch vieles verbesserungsbedürftig ist. Die Menschheit soll aber unausgesetzt nach Vervollkommnung streben, und wo wäre dieses Streben besser angebracht als auf dem Gebiete der Jugend-Erziehung, auf der unbestreitbar nicht nur das Familien-, sondern auch das Völker-Glück oder -Unglück basirt! — So sei es mir denn gestattet, auf die oben beregten Übelstände im folgenden specieller einzugehen und auf den Weg ihrer Abstellung nach meinem Dafürhalten hinzudeuten.

II. Die heutige Lehrerwelt.

Welche Eigenschaften sind es, die ein Lehrer besitzen muss, um mit Berufsfreudigkeit und segensreichem Erfolg zu wirken? In erster Linie wird doch offenbar Lust und Liebe für den Beruf, ein warmes Herz für die Jugend, eine durch und durch moralische Gesinnung und ein fester, gediegener Charakter genannt werden müssen. In zweiter Linie wird pädagogisches Geschick in Bezug auf Belehrung und Behandlung der Kinder verlangt werden müssen, und erst in letzter Linie werden tüchtige Kenntnisse und möglichst tiefe Durchdringung des

Unterrichtsstoffes wünschenswert sein. Die Gesinnung habe ich absichtlich in erster Linie genannt; denn ohne eine festgegründete moralische Gesinnung kann kein Lehrer segensreich auf die Jugend einwirken, und sei er noch so gelehrt. Ebenso ist das pädagogische Geschick höchst wichtig, da ohne solches viel Unheil angerichtet werden kann; und doch ist es minder wichtig, da es sich immerhin bei gutem Willen noch aneignen lässt. Den geringsten Wert aber hat nach meiner Ansicht das positive Wissen, insofern der Mangel desselben bei sorgfältiger Präparation sehr wol ersetzt werden kann. Alle Kenntnisse, die nicht im praktischen Leben beständig erneuert und aufgefrischt werden, schwinden allmählich mehr und mehr aus dem Gedächtnisse; und dies ist nicht ein Fehler des Gedächtnisses, sondern Naturgesetz. Schon aus diesem Grunde muss ein gewissenhafter Lehrer sich auf jede Unterrichtstunde präpariren, weil er eben nicht sicher sein kann, ob nicht dies oder jenes bereits seinem Gedächtnisse entschwunden oder wenigstens unsicher geworden ist. Anderseits aber ist die Vorbereitung auch höchst wichtig in Bezug auf den Stoff und die Anordnung des Unterrichtsmaterials. Jedenfalls steht soviel erfahrungsmäßig fest, dass der Unterricht nach sorgfältiger Vorbereitung für Lehrer und Schüler bei weitem angenehmer und ersprießlicher ist. Man freut sich ordentlich auf eine Stunde, zu der man sich das Material mit Rücksicht auf die Förderung der Kinder zurechtgelegt hat, während anderseits die Stunden, denen keine Vorbereitung vorausgegangen ist, dem Lehrer und den Schülern mehr oder weniger zur Qual werden. — Der Maßstab also bei Beurtheilung eines Lehrers z. B. bei seiner Anstellung wäre 1. die moralische Gesinnung, 2. das pädagogische Geschick und 3. Kenntnisse. Wird dieser Maßstab aber heutzutage angelegt? — Nein, keineswegs; vielmehr wird von den Behörden bei Anstellung eines Lehrers zuerst nach den Prüfungs-Zeugnissen, d. h. also nach den Kenntnissen gefragt. Diese entscheiden meist schon über den Wert des betr. Lehrers. Dann nimmt man wol noch von den Zeugnissen über die amtliche Thätigkeit Notiz und der moralische Wert des Anzustellenden kommt entweder gar nicht oder doch nur ganz nebenbei in Frage. Dieser Modus der Beurtheilung ist offenbar verkehrt und hat daher auch übele Folgen. Außerdem spielt bei Anstellung eines Lehrers der äußere Eindruck seiner Persönlichkeit, der sociale Schliff eine bedeutende Rolle. Mag immerhin ein imponirendes Äußere an einem Lehrer wünschenswert erscheinen, einen richtigen Maßstab für seinen Wert als Lehrer gibt das Äußere nicht; denn gerade ein „patentes“ Äußere, der „sociale Schliff“ verräth den

„Lebemann“, nicht aber den wahren „Schulmann“, der oft gerade ein unscheinbares, einfaches Wesen zur Schau trägt.

III. Vorbereitung zum Lehrfach.

Nach Absolvirung der Schule, die allgemein fürs Leben vorbilden soll, tritt die specielle Vorbereitung für den späteren Beruf ein, d. h. die Fachbildung. Diese Vorbereitung beschränkt sich also auf die für den erwählten Beruf erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten und lässt die nicht dazugehörigen Disciplinen mehr oder weniger unberücksichtigt. Für das höhere Lehrfach bereiten die Universitäten vor. Betrachtet man aber ganz vorurtheilsfrei die Art der Vorbereitung, so muss man unwillkürlich an ihrer Berechtigung zweifeln. An Gelegenheit zum Erwerb gelehrten Wissens und gründlicher Kenntnisse fehlt es wahrlich nicht. Dabei hat es aber auch sein Bewenden, und an eine eigentlich pädagogische Vorbereitung wird nicht gedacht, es sei denn, dass ein gelehrtes Colleg über Pädagogik gelesen wird. Das Streben auf den Universitäten ist lediglich darauf gerichtet, die schon so außerordentlich ausgedehnten Felder der Wissenschaften immer mehr zu erweitern und die Jünger der Wissenschaft zu immer tieferem Forschen und Grübeln anzuregen. Die classische Philologie zumal ist geradezu zu einer gelehrten Spielerei ausgeartet, die man sich als Liebhaberei neben dem Amt allenfalls gefallen lassen könnte, aber nur ja nicht als Vorbereitung für das Lehrfach. Anstatt den Studenten die wirklich gediegenen, classischen Schriftsteller nach Form und Inhalt gründlich zu interpretiren, greift man zu den obscursten Schriftstellern und gefällt sich in gewagten Conjecturen, die absolut ohne alles pädagogische Interesse sind. Wahrlich, ich meine, es wäre hohe Zeit, dass man von dieser zweck- und maßlosen Erweiterung der Wissenschaften abließe, dass man dafür das bereits vorhandene ungeheure Material zum Zweck der Moralisirung und Cultivirung des ganzen Menschengeschlechts zweckmäßig zu sichten und zu ordnen sich bestrebte! Sollte solches Streben nicht viel verdienstlicher und wirksamer sein? Es erscheint als ein Missbrauch der Wissenschaften, wenn sie nur der Classe der Gelehrten als gelehrte Spielerei dienen, anstatt der ganzen Menschheit eine Fackel der Wahrheit und glückspendenden Aufklärung zu werden!

Schlimmer aber als diese gelehrte Richtung ist das übrige Leben und Treiben auf den Universitäten, welches neuerdings auch im Reichstage die verdiente Verurtheilung erfahren hat. Die „Verbindungen“,

ursprünglich eine schöne Tendenz verfolgend, indem sie den Sinn für wahre Freundschaft, für alles Edle und Schöne, für alles, was das Menschenherz erhebt und veredelt, in ihrem Kreise pflegen wollten, sind zu bedauerlichen Vergnügungs-Instituten herabgesunken. „Biertrinken" ist die Losung und die Beobachtung eines zum Theil lächerlichen, zum Theil höchst verderblichen „Comment" die Hauptsache. Wie soll wol ein „flotter Bursch", der die Jahre, in denen er sich zu dem ernsten Beruf vorbereiten soll, in „Saus und Braus" verlebt, wie soll ein solcher Herz und Sinn haben für die moralische Erziehung der Jugend? Selbst durch das Universitätsleben den höheren idealen Lebenszwecken entfremdet, kann er auch nicht in dem rechten Sinne auf die ihm anvertraute Jugend wirken. Unmöglich ist eine derartige Vorbereitung die richtige; die „akademische Freiheit" in diesem Sinne ist völlig verwerfich! Die Philologen der heutigen Zeit, d. h. diejenigen, die dereinst berufen sind, sich an höheren Lehranstalten der Jugenderziehung zu widmen, diejenigen also, auf deren Thätigkeit wesentlich das Familienglück und das Wol des ganzen Volks beruht, erhalten auf der Universität entweder eine gelehrte Bildung oder eine Richtung, die sie völlig ungeeignet für das ernste Lehrfach erscheinen lässt, wofern sie nicht schon an Körper und Geist herabgekommen, jedes edleren Strebens bar ihr Amt antreten. Sie, die der Jugend ein Muster im Denken, Reden und Thun, ein nachahmenswertes Vorbild sein sollen, die den Kampf aufnehmen sollen gegen den heute herrschenden materiellen, egoistischen Zeitgeist huldigen selbst gerade diesem Zeitgeist und schwimmen mit dem Strom. Diejenigen, die am fleißigsten studirt und sich die gelehrtesten Kenntnisse erworben, fühlen sich später im Amt unglücklich, weil sie ihre auf der Universität erworbenen Kenntnisse in der Schule nicht verwerten können, oder schädigen die Jugend, wenn sie es thun. Zweierlei ist es, tüchtige Kenntnisse haben und dieselben der Jugend vermitteln; letzteres aber, die Methode des Unterrichts, lernt man auf der Universität blos theoretisch oder gar nicht. Nur diejenigen, die geborene Pädagogen sind, finden sich wol nach manchen Missgriffen und faux pas, wobei die Schüler natürlich das Lehrgeld bezahlen müssen, allmählich zurecht. Die übrigen aber, gewiss der bei weitem größere Theil, besonders aber diejenigen, die weniger studirt, als flott gelebt haben, bleiben Lehrer, denen das Amt eine Last ist, können daher auch nicht mit „Freudigkeit" und mit einem Erfolg wirken, der sie selbst und ihre Umgebung befriedigt. Hinc illae lacrimae! Es liegt also gewiss die Ursache jenes kaltherzigen, egoistischen Zuges, der durch die heutige Lehrerwelt weht, in dem Leben und

Treiben der Universitäten, in der unzweckmäßigen Vorbereitung für das höhere Lehrfach.

IV. Die Volksschullehrer.

Die Organisation der Lehrer-Seminare unterscheidet sich von der der Universitäten in doppelter Hinsicht gar sehr zum Vortheil der ersteren. Denn einerseits wird in den Seminaren bezüglich des Lehrstoffes nicht soweit über das Ziel hinausgeschossen, sondern den Seminaristen nur der wirklich für die Schule verwertbare Stoff in vollem Umfange und gründlich vermittelt. Anderseits ist dort entschieden besser für die specifisch pädagogische Vorbereitung gesorgt, indem die Seminaristen nicht nur eine gute Methode des Unterrichts studiren müssen, sondern auch diese Methode bereits im Seminar praktisch üben und verwerten lernen, so dass sie bei ihrer Anstellung im Schulamt gleich von vornherein als geübte und erfahrene Schulmänner gelten können und nicht auf Kosten der Jugend so viele Missgriffe machen werden als die jüngeren Literaten.

Zieht man aber die heutige materielle und sociale Stellung der Elementarlehrer in Betracht, so ist es nicht zu verwundern, wenn sich zu diesem Beruf meistens nur junge Leute aus der niederen Volksclasse entschließen. Aus diesem Umstand erwächst dann die nicht wegzuleugnende bedauerliche Nichtachtung, die heutzutage noch immer auf dem Lehrerstande ruht.

Mit Freudigkeit und voller Hingabe an seinen Beruf, diesen Grundbedingungen jeglichen Erfolges, kann ein Volksschullehrer unter den heute obwaltenden Verhältnissen kaum arbeiten. Die in Städten angestellten Lehrer sehen sich, um den drückendsten Sorgen zu entgehen, genöthigt, neben ihrem gewiss schon schweren Amt Nebenerwerb zu suchen und absorbiren ihre Zeit und Kraft zum Nachtheil der Schule in Beschäftigungen, die oft mit ihrem Beruf in gar keinem Zusammenhange stehen. Die auf dem Lande angestellten sind zum großen Theil auf die Verwertung des ihnen zugewiesenen Landes und Gartens angewiesen und gehen entweder in dieser landwirtschaftlichen Beschäftigung unter Vernachlässigung ihres Amtes auf, oder haben, wenn das Amt ihnen mehr am Herzen liegt, von dem Lande nicht den zu ihrem Lebensunterhalt nöthigen Vortheil. Nur wenige wird es geben, die beide Beschäftigungen ohne Vernachlässigung angemessen zu verbinden wissen; denn „Niemand kann zwei Herren dienen!“ In allen Fällen aber leidet die Jugend. Ist es billig, ist es gerecht, ist es heilsam und gut, dass der Stand der Elementarlehrer so missachtet

und so ungünstig gestellt ist? Ist die Wirksamkeit der Volksschullehrer weniger wert oder weniger mühevoll und schwer als die der akademisch gebildeten Lehrer? Ganz gewiss nicht. Ihre Thätigkeit hat mindestens denselben Wert, insofern auch sie Menschen bilden; und wenn dies Menschen aus der niederen Sphäre sind, so haben sie darum nicht weniger Anspruch auf Ausbildung, Erfüllung ihrer Bestimmung und das hierauf beruhende Lebensglück! Und wie sehr würde eine bessere Erziehung der niederen Volksschicht der gebildeteren Classe zu gute kommen! Die Thätigkeit der Volksschullehrer ist aber nicht etwa nur ebenso schwer als die der Literaten, vielmehr noch bei weitem schwerer und mühevoller! Die Schüler, mit denen sie zu thun haben, sind in Anbetracht der schlimmen Einflüsse der Häuslichkeit und der meistens in hohem Grade vorhandenen geistigen Stumpfheit und Roheit bei weitem schwieriger zu behandeln. Auch wird niemand in Abrede stellen können, dass es schwerer ist, ungeschulte Kinder in großen Classen von den Elementen an zu unterrichten, ihnen das Schreiben, Lesen und die einfachsten Begriffe des Rechnens beizubringen, als geschulte und bereits vorgeschrittene Kinder in den übrigen, über dem elementaren Niveau stehenden Fächern. Je höher nach oben hinauf, desto mehr Freude gewährt der Unterricht dem Lehrer. Die Elementarlehrer haben die Mühe, und auf den von ihnen mit Anstrengung erzielten Erfolgen können die Literaten mit Vergnügen weiter arbeiten. Der wirkliche Genuss am Unterricht, den eigentlich jeder Lehrer haben sollte, ist im Volksschulwesen unter den heutigen Verhältnissen nicht denkbar. Im Gefolge dieser nicht normalen Zustände ist leider allgemein verbreitetes Missvergnügen, Gedrücktheit, Verbitterung und Neigung zur Opposition im Kreise der Volksschullehrer bemerkbar. Anderseits, da die Achtung von außen her fehlt, laborirt ein Theil der Lehrer wieder an unberechtigtem Dünkel, Selbstüberschätzung und Mangel an socialem Takt. Es ist daher nach meinen Begriffen nicht einleuchtend, weshalb diese Classe der Lehrer, deren Arbeit offenbar ebenso wichtig und bei weitem schwerer ist als die der Literaten, eine im Vergleich zu den letzteren so sehr benachtheiligte, pecuniär und social so ungünstige, um nicht zu sagen unwürdige Stellung einnehmen soll!

V. Zweck und Ziel der Schulen im allgemeinen.

Der Modus der Erziehung und des Unterrichts seitens der Schule wird offenbar geregelt werden müssen nach der göttlichen Bestimmung des Menschen, und das ist seine Glückseligkeit. Nach Glück und

Wolsein verlangt ja die gesammte Menschheit; nur dass sie großentheils entweder ein trügerisches Glück begehrt, oder aber Mittel und Wege zur Erreichung des wahren Glückes verfehlt. Die wahre Glückseligkeit beruht doch unbestreitbar auf einer möglichst naturgemäßen Entfaltung und Entwickelung sämmtlicher physischen und geistigen Organe und Anlagen des Menschen und der dadurch bedingten Genuss- und Leistungsfähigkeit. Sie beruht in zweiter Linie auf der den göttlichen Moralgesetzen entsprechenden guten Richtung des Willens und der weisen Benutzung der vorhandenen Körper- und Geisteskräfte im Dienste dieses Willens. Ohne Zweifel sind aber Gesundheit und Kraft des Körpers und Geistes die wesentlichsten Grundbedingungen zur Erreichung des genannten Zieles.

Was hat demnach die Schule zunächst ins Auge zu fassen? Sie hat auf die Gesundheit der Zöglinge, ihre Kraftentwickelung und Ausbildung sämmtlicher denselben von Gott verliehenen physischen und geistigen Anlagen und Fähigkeiten Bedacht zu nehmen! Mit andern Worten: sie hat Mittel und Wege zu finden, die Kinder für das spätere Leben so vorzubereiten, dass sie in der auf Grund ihrer Ausbildung gewonnenen Genuss- und Leistungsfähigkeit ihr „subjectives Glück“ finden. Das nur kann Gottes, unseres Schöpfers, Wille sein, und ist daher das richtige, erstrebenswerte Ziel aller Pädagogik.

Die Frage liegt nun nahe: Ist die Einrichtung unserer heutigen Schulen eine derartige, dass jenes Ziel annähernd erreicht wird? Sehen wir einmal vorurtheilsfrei zu, ob dies der Fall ist! Es bedarf wol nicht einer längeren Erörterung oder Begründung der Behauptung, dass die körperliche Gesundheit und Kraft in den Schulen nicht nur nicht gefördert, sondern in wirklich bedenklicher Weise geschädigt, wenn nicht gar fürs ganze Leben untergraben wird. — Schlaffheit des Körpers, mangelhafte Entwickelung einzelner Körpertheile, Anlage zu krankhaften Zuständen, fehlerhafte Haltung des Körpers, Überreizung der Nerven, Kurzsichtigkeit und dergleichen Übel mehr sind die unheilvollen Folgen der heutigen Schulpraxis, des Sitzens und wieder Sitzens. Und in engem Zusammenhange mit dieser krankhaften Körperbeschaffenheit stehen dann auch analoge geistige Fehler, Mangel an geistiger Spannkraft, Zerstreutheit, Unlust zur Arbeit, Neigung zu Unarten und sinnlichen Genüssen etc. — Also Gesundheit und Kraft des Körpers und Geistes wird durch die Schule nicht gefördert, sondern eher geschädigt. Wie steht es aber mit der Ausbildung sämmtlicher Organe und Fähigkeiten? Auch damit steht's nicht viel besser! Denn, wenn man der Wahrheit die Ehre geben

will, so wird von sämmtlichen schönen Naturanlagen der Verstand und das Gedächtnis ungebürlich bevorzugt. Der ganze heutige Unterricht bezweckt fast ausschließlich eine künstliche Dressur des Verstandes, während alle übrigen Geistesfactoren mehr oder weniger brach liegen. Etwas „lernen", also das „positive Wissen" ist die Losung. Selbst diejenigen Unterrichtsfächer, die recht eigentlich zur Bildung des Herzens und Gemüths bestimmt und geeignet sind, sinken in den Händen der heutigen Lehrerwelt zu Wissenschaften herab, die eben auch weiter nichts als gelehrten Ballast dem Gedächtnisse überliefern. So z. B. ist es mit der „Religion" zumal in den oberen Classen der höheren Lehranstalten; so ist es zum großen Theil mit „Deutsch" und Naturkunde. Das Hauptbestreben ist darauf gerichtet, den Schülern möglichst viel „positives Wissen" beizubringen, damit sie entweder ein gutes „Examen" machen oder später im socialen Leben als „gebildete" Menschen erscheinen. Aber der im socialen Leben geläufige Begriff eines „gebildeten Menschen" und die Institution der Prüfungen sind menschliche Festsetzungen, die mit der göttlichen Bestimmung des Menschen durchaus nicht identisch sind. Nach menschlichen Begriffen ist jeder ein gebildeter Mensch, der sich in den höheren Gesellschaftskreisen taktvoll und den herrschenden Sitten gemäß zu benehmen versteht, der über alles gewandt sprechen kann, der in allen politischen, literarischen und socialen Fragen orientirt ist und in seinem Benehmen, Reden und Verhalten nicht gegen den „guten Ton" verstößt. Das ist der Maßstab für einen „Gebildeten"; nach seiner Moral wird wenig gefragt. „Weltklugheit", die im ganzen mit Egoismus und Verhärtung des Herzens den Mitmenschen gegenüber ziemlich identisch ist, ist der Maßstab für die Bildung, und nebenbei „das Geld".

Ähnlich verhält es sich mit sämmtlichen Prüfungen, die sich ausschließlich auf Ermittelung des „positiven Wissens", also einer gewissen Masse von Gedächtniskram erstrecken, der nach abgelegtem Examen allmählich wieder dem Gedächtnisse entschwindet, da er demselben nur gewaltsam ohne tiefgehendes Interesse zum Zweck der Ablegung der Prüfung aufgenöthigt worden ist.

Wahrlich, nach alle dem kann man sich der Überzeugung kaum verschließen, dass die Richtung, welche die heutige Schulbildung nimmt, eine wesentlich verfehlte ist, dass man menschliche, also dem Irrthum unterworfene Ziele verfolgt, anstatt sich die allein gültige göttliche Bestimmung klar zu machen und dieser gemäß an die Menschenbildung, die Erziehung der Jugend zur Tugend und Glückseligkeit

heranzutreten. Gesundheit und Kraft des Körpers und Geistes, sittliche Richtung und Stärke des Willens, eine getreue und klare Auffassung des Lebens und der menschlichen Bestimmung, und endlich nützliche Fertigkeiten und Kenntnisse fürs praktische Leben möge die Schule ihren Zöglingen vermitteln! Aber — wie? Darauf soll im folgenden specieller hingewiesen werden.

(Fortsetzung folgt.)

Sophie Germain in ihrem Leben und Denken.

*Von Dr. **Hugo Göring**-Basel.*

Der merkwürdige Umstand, dass Sophie Germain als Philosophin die Anerkennung noch nicht gefunden hat, die ihr vom Standpunkte einer kritischen Betrachtung aus gebürt, lässt sich nur aus der mangelhaften Verbreitung ihrer philosophischen Arbeiten erklären. Während sie durch ihre mathematischen und physikalischen Forschungen sich den größten Ruhm bei allen zeitgenössischen Autoritäten in diesem Gebiete erworben und von der deutschen Wissenschaft durch die bekannte Abhandlung G. Kirchhoffs in Grelle's „Journal für reine und angewandte Mathematik" die verdiente Anerkennung erfahren hat, ist bis jetzt mit Ausnahme einer einzigen historischen Darstellung ihre Philosophie unberücksichtigt geblieben. Ein Jahr nach ihrem Tode hatte ihr Neffe Lherbette das kleine philosophische Schriftchen herausgegeben, dessen Verbreitung sich auf kaum mehr als die nächsten Freundeskreise der Verfasserin selbst erstreckt haben kann. Bis vor kurzem gehörte ein gewisser Aufwand von Mühe dazu, in den Besitz jenes literarischen Unicums zu gelangen. Unser Versuch, einen Neudruck zu veranstalten, scheiterte aus naheliegenden Gründen an den Grundsätzen der französischen Verleger. Mögen nun diese Bemühungen die Veranstaltung einer Neuausgabe angeregt haben oder nicht, so ist es doch gewiss, dass man zu der Zeit, in welche ein solches Unternehmen hätte fallen müssen, noch nicht daran gedacht hat, d. h. kurz vor dem Säculariate der Geburt von Sophie Germain. Dieses ging in Deutschland beinahe, in Frankreich ganz spurlos vorbei.

Um so mehr freuen wir uns, dass nachträglich Herr Stupuy die Ehrenpflicht gegen eine Schriftstellerin erfüllt hat, auf welche Frankreich stolz sein darf. Die Ausgabe dieses Gelehrten bietet mehr, als wir nach unseren früheren Bemühungen um weiteres als bis vor wenigen Jahren vorliegendes Material bei einigen Pariser Gelehrten und einem Anverwandten der Philosophin erwarten konnten. Herr Stupuy theilt nicht nur das Hauptwerk der Schriftstellerin mit, die

„Allgemeinen Betrachtungen über den Charakter der Wissenschaften und der schönen Literatur in ihren verschiedenen Entwickelungsperioden" (Considérations générales sur l'état des sciences et des lettres aux différantes époques de leur culture. S. 93—231), sondern auch die bisher nur im Manuscripte vorhandenen „Aphorismen" (Pensées diverses. S. 235—285) und den „Briefwechsel" der Philosophin mit berühmten Gelehrten ihrer Zeit (Lettres inédites. S. 289—340). In der „Einleitung" (La vie et les pensées de S. G. S. 7—90) berichtet der Herausgeber mit ebenso pietätvoller Wärme wie gründlicher Gelehrsamkeit über das Leben, den Charakter und die wissenschaftlichen, besonders mathematischen Leistungen der merkwürdigen Frau, die nicht nur durch ihre seltene Genialität, sondern auch durch ihren edlen Charakter und ihre echte Weiblichkeit unser Interesse in Anspruch nimmt.

In unserem Berichte über das Leben der Philosophin folgen wir den Mittheilungen, die der Herausgeber ihrer philosophischen Schrift und ihres literarischen Nachlasses in dem Buche darbietet: „Oeuvres philosophiques de Sophie Germain suivies de pensées et de lettres inédites et précédées d'une notice sur sa vie et ses oeuvres par H[te] Stupuy" (Paris, Paul Ritti, 1880). Was wir früher selbst für die von uns vorbereitete französische Ausgabe an biographischen Notizen aus wissenschaftlichen und politischen Zeitschriften zusammengestellt hatten, haben wir nach Herrn Stupuy's Buch im folgenden erweitert.

Am 1. April 1776 wurde Marie Sophie Germain in einem schlichten Hause der Rue Saint-Denis zu Paris geboren. Ihre Eltern waren Ambroise François Germain und Marie Madelaine Gruguelu. Viel lässt sich über ihre Familie nicht sagen. Man weiß nur, dass ihr Vater, ein geschickter Goldschmied, dem freisinnigen Bürgerthum angehörte, welches nach politischen Reformen strebte, die Frankreich von einem schmachvollen Despotismus befreien sollten. In nationalökonomischer Beziehung scheint er anfangs den französischen Physiokraten Quesnay und Turgot nahe gestanden zu haben, später mit dem zersetzenden Ideenkreise bekannt geworden zu sein, der den Ereignissen des Jahres 1789 voranging. Wenigstens sprechen manche Momente für diese Annahme. So war er parlamentarischer Vertreter des dritten Standes für die Stadt Paris und unterstützte die Beschlüsse, welche die Etats-Généraux zur constituirenden Versammlung umgestalteten. In diesem Sinne trat er auf die Tribüne und hielt zwei Reden, die seinen damaligen nationalökonomischen Standpunkt genügend kennzeichnen, die erste am 8. October 1790, die zweite am

5. Mai 1791. In der ersten Rede, die das Project einer Bank betrifft, bekämpft er sehr energisch, „die Bankiers und alle die Personen, die man Agenten („faiseurs d'affaires") nennt." Er beginnt mit den Worten: „Ich bin ein Kaufmann und wohne in der Rue St. Denis." In seiner zweiten Rede erklärt er, dass er jederzeit für Verbreitung des Grundsatzes gesorgt habe, „den Wucher als Staatsverbrechen anzusehen."

Dieser bescheidene Name „Kaufmann", den er sich mit Stolz gibt, dieser Hass gegen den Wucher, dessen er sich rühmt, sind Merkmale, die nicht nur seinen persönlichen Charakter, sondern auch die Gesammtanschauung der von ihm vertretenen Gesellschaftsclasse kennzeichnen. Das Bürgerthum dachte damals noch nicht daran, den — gleichviel ob mit gerechten oder ungerechten Mitteln erworbenen Reichthum als ein Ideal des socialen Lebens anzusehen.

Nach der Periode der constituirenden Versammlung begegnet man dem Namen Germains nicht mehr in politischen Angelegenheiten. Man kann vermuthen, dass die weitern Ereignisse den Horizont seines Verständnisses überschritten. Man hat angenommen, dass er, der früher so heftig gegen den Wucher polemisirte, später sich selbst auf Spekulationen einließ. Auch verbreitete sich die Ansicht, dass seine schwache Gesundheit ihn von der Theilnahme an der Öffentlichkeit fern gehalten habe. So viel ist gewiss, dass er eine Zeit lang zu den Directoren der Bank gehörte.

So fiel die Geburt Sophiens in das Jahr der Abdankung Turgot's, mithin der beginnenden Revolution. Es lässt sich begreifen, dass sie seit ihrer frühesten Kindheit aus den Unterhaltungen ihres Vaters mit Zeitgenossen den Einfluss des geistigen Lebens erfuhr, den damals das achtzehnte Jahrhundert geltend machte. Bei ihren intellectuellen Anlagen musste ebenso wie die Mathematik, deren Studium sie aus innerer Neigung betrieb, die Philosophie, deren Blüte sie gerade erlebte, einen tiefen Eindruck auf sie machen. Und Diderot und Condorcet waren es, die ihrer Individualität am meisten entsprachen und sie in der wesentlichsten Richtung bestimmten. Höchst interessant ist die Mittheilung über die Motive, welche sie zum Studium der Mathematik führten. Sophie Germain war dreizehn Jahre alt, als die revolutionäre Bewegung einen solchen Umfang gewann, dass das scharfsinnige, jedenfalls intellectuell sehr früh entwickelte Mädchen die Tragweite und Dauer einer Staatsumwälzung voraus erkannte, während die meisten nur einen vorübergehenden Sturm sehen wollten. Sie suchte also mit größtem Eifer nach einer ernsten Beschäftigung,

um der quälenden Angst zu entgehen. Stundenlang durchblätterte sie die wissenschaftlichen Werke, die sie in der Bibliothek ihres Vaters fand. Da fiel ihr eines Tages Montucla's Geschichte der Mathematik, Histoire des mathématiques, in die Hände. In diesem gelehrten Buche fand sie eine glänzende Charakteristik des Archimedes († 212 v. Chr.), der so vertieft in Nachdenken, so beschäftigt mit einer geometrischen Figur ist, dass er nichts von der Eroberung seiner Vaterstadt Syrakus, nichts von dem Lärm der rohen Sieger vernimmt, die die Stadt plündern, selbst das Eindringen eines römischen Soldaten nicht bemerkt und unter dem Schwerte des brutalen Mörders fällt, ohne dessen plumpe Fragen einer Antwort zu würdigen. Dies war entscheidend für den Entschluss der jungen Sophie. Eine solche Beschäftigung, die den Geist vollkommen absorbirt, die durch nichts unterbrochen werden kann, die selbst eine Lebensgefahr nicht wahrnimmt, diese Wissenschaft, die Mathematik, die sie höchstens dem Namen nach kannte, hatte sie gesucht. Sofort war sie entschlossen, sich ihr mit aller Energie zu widmen. Es gehörte eine heroische Thatkraft dazu, ein solches Ziel zu erreichen. Nur mit Hilfe eines sehr mangelhaften Lehrbuches von Bezout, ohne alle persönliche Unterstützung geht sie an die mühevolle Arbeit, überwindet die ersten Schwierigkeiten, schreitet in raschem Laufe immer weiter, fängt an, sich lebhaft für ihren Gegenstand zu interessiren, ja wird davon begeistert. Tag und Nacht arbeitet sie und entwickelt einen Eifer, der ihre Angehörigen mit Besorgnis erfüllt. Man bemüht sich, ihre Liebhaberei zu bekämpfen.

Was sollte einem Mädchen die Mathematik nützen? Wenn man aber ihrem Wissensdrange Hindernisse in den Weg legte, erreichte man damit nur, dass dieser zunahm. Dann, um sie zu der nöthigen Nachtruhe zu zwingen, nahm man aus ihrem Zimmer Heizmaterial, Kleider und Licht weg. Sie scheint sich darein zu ergeben; aber sobald sich ihre Familie zur Ruhe begeben hat, steht sie von ihrem Lager auf, hüllt sich in Decken ein, und bei einer Kälte, welche die Tinte in ihrem Schreibzeug zum Gefrieren bringt, gibt sie sich ihren geliebten Studien hin. So überraschte man sie des Morgens mehrere Male, wie sie vor Kälte ganz erstarrt war, ohne dass sie es bemerkt hätte. Bei einer für ihr Alter so außerordentlich großen Energie hatte man endlich doch so viel gesunden Verstand, dass man der jungen Sophie ihren Willen ließ, sich nach ihrem Geschmack und nach ihrer Befähigung zu beschäftigen. Man that gut daran. Wie der große Mathematiker zu Syrakus wäre sie lieber gestorben, als dass sie das einmal gesteckte Ziel wieder aus den Augen gelassen hätte. Wie

schwer mögen die ersten Elementarstudien dem jungen Mädchen trotz seiner bedeutenden Anlagen gewesen sein! Doch wie dem auch sei, so machte sie außerordentlich schnelle Fortschritte, und bald war sie im Stande, mit Erfolg die Differenzialrechnung von Cousin zu studiren. Die Zeit der trockenen Vorbereitungsthätigkeit war überstanden, und die energische Arbeiterin empfand bald den Genuss, welchen ihr die Gewissheit gewährte, dem Ziel nahe zu sein. Ohne Zweifel war ihre Freude darüber sehr groß, denn noch kurz vor ihrem Lebensende sprach sie nach dem Zeugnis von Personen, die sie gekannt hatten, mit großer Genugthuung von dem Glücke, welches sie von dem Augenblicke an empfand, als sie die Sprache der Analysis verstanden hatte. Aber nun machte sich gerade wegen ihrer Fortschritte eine neue Schwierigkeit geltend. Es war durchaus nöthig, die lateinisch geschriebenen wissenschaftlichen Werke kennen zu lernen, aber Sophie Germain verstand diese Sprache nicht. Auch hier nahm sie niemandes Hilfe in Anspruch, und allein brachte sie es dazu, Euler und Newton lesen zu können. Doch alle diese Arbeit genügte ihrem Thätigkeitsdrange nicht. Entzückt von dem neuen philosophischen Geiste, welcher in der Encyklopädie erwachte, fing sie zugleich auch an, das ganze Gebiet der Wissenschaften zu durchforschen, und erkannte mit einer Art von Instinct die nöthigen Bedingungen zu dem Werke, welches ihr vierzig Jahre später einen Platz unter den Begründern der wissenschaftlichen Psychologie sicherte.

Sophie Germain ist ganz in diese Arbeiten vertieft, während die Revolution immer größere Fortschritte machte, welche da groß erschien, wo sie der nun frei aufstrebenden Wissenschaft neue Bahnen eröffnete, dagegen furchtbar düster, wo das Beil des deïstischen Redners ebenso nichtsachtend wie das Schwert des römischen Soldaten die Akademie der Wissenschaften eines Bochart de Saron, eines Condorcet und eines Lavoisier beraubte.

Sophie Germain war damals achtzehn Jahre alt. Überzeugt von der Nützlichkeit einer Thätigkeit, welcher sie als Weib sich nicht öffentlich widmen durfte, wollte sie daraus Nutzen gewinnen und verschaffte sich Hefte der Studirenden nach den Vorlesungen der Professoren der „École polytechnique“, besonders über Chemie von Fourcroy und über Analysis von Lagrange. Ja sie that noch mehr, es war Sitte, dass die Schüler am Schlusse eines Semesters schriftliche Arbeiten über die gehörten Vorträge einreichten; unter dem angenommenen Namen eines Zöglings jener Schule, Le Blanc, schickte Sophie Germain ihre Arbeiten an Lagrange. Dieser nahm sie an, lobte sie

öffentlich und erkundigte sich nach dem wahren Namen des Verfassers. Nachdem er ihn erfahren, wurde er der Rathgeber und die Stütze des jungen weiblichen Mathematikers.

Die außergewöhnlichen Umstände ihrer Erscheinung, der Beifall des berühmten Verfassers der „analytischen Mechanik", das jugendliche Alter der merkwürdigen Jungfrau, einige Details über die Anfänge ihrer Studien, alles das erregte großes Aufsehen und die Neugierde vieler und verschaffte ihr Sympathien. Bald stand Sophie Germain in directem oder brieflichem Verkehr mit den bekannten wissenschaftlichen Größen jener Zeit. Jeder wünschte ihr vorgestellt zu werden; die einen theilten ihr ihre Arbeiten mit, andere legten ihr neue Bücher vor, oder kamen, um mit ihr zu plaudern.

Alle Beweise von Sympathie, die man ihr entgegenbrachte, alle Freundschaft mit berühmten Personen war nicht im Stande, sie zur Eitelkeit oder zu Zerstreuungen zu verführen, sondern wurden für sie nur zur Quelle neuer Anregung. Eine Reihe von Jahren studirt sie eifrig, schöpft aus den familiären Unterredungen Nahrung für ihren Geist, arbeitet unausgesetzt, um sich auf der Höhe des Zeitwissens zu erhalten, verfolgt die Entwickelung der biologischen Forschungen, die damals ins Leben traten. Vielleicht schon von dem Gedanken einer möglichen Analogie aller Verstandesthätigkeiten beherrscht, liest sie eifrig die Werke der Dichter und sucht sich künstlerisch auszubilden. Hauptsächlich aber war sie bestrebt, in der Mathematik Fortschritte zu machen.

Als Legendre 1798 seine „Theorie der Zahlen" herausgegeben hatte, betrieb sie mit der ihr eigenen Energie das Studium dieser Theorie. Auch erschien damals ein Werk über die elastischen Oberflächen, mit welchem der Name Sophie Germain rühmlich verbunden ist, ja welches den Charakter ihrer Mitarbeit trug. Etwas später, im Jahre 1801, erschienen die „arithmetischen Abhandlungen" von Gauß. Sogleich beschäftigte dieser Gegenstand das Nachdenken Sophie Germains; sie macht zahlreiche Untersuchungen, wendet die Methode des Göttinger Gelehrten auf mehrere Specialfälle an, verallgemeinert das, was in jenem Werke auf einzelnes angewendet ist, versucht für die ersten Zahlen eine neue Art der Beweisführung nach Art der berühmten Fermat'schen Formel, fügt ihre Arbeit einem Briefe bei und schickt sie unter dem Namen Le Blanc an den berühmten Professor. Sie sprach in ihrem Briefe die Überzeugung aus, dass der berühmte Mathematiker es nicht verschmähen werde, ihr sein Urtheil über ihren Versuch mitzutheilen. Sie nannte sich in ihrer Bescheidenheit einen

„Liebhaber“ der Wissenschaft in dem Sinne, in welchem wir das Wort „Dilettant“ brauchen, allein sie war schon damals eine wirklich originale Denkerin. Gauß erkannte dies bald, und seine Antwort, welche durch Vermittelung Sylvester de Sacy's in ihre Hände gelangte, war der Ausdruck unbedingten Lobes. Wahre Freundschaft verband später beide auf das engste.

Dieses schöne Verhältnis bestand mehrere Jahre, ohne dass Gauß das Geschlecht und den Namen seines Correspondenten kannte, bis im Jahre 1806 ein Zufall ihm den wahren Namen verrieth. Während des Feldzuges von Jena besetzten die Franzosen die Stadt Braunschweig, in der der genannte Mathematiker damals wohnte. Sophie Germain dachte an das Schicksal des Archimedes, war um Gauß sehr besorgt und schrieb mit warmen Worten an einen Freund ihrer Familie, den General Pernesly, der als Chef des Generalstabes die Artillerie der französischen Armee befehligte. Ihr Brief erreichte den General vor Breslau, dessen Belagerung er leitete. Die Bitte Sophie Germains muss sehr dringend gewesen sein, da der General sofort einen Officier nach Braunschweig schickte, der für ihn und seine Correspondentin über Gauß Nachrichten einziehen sollte. Der Officier kam nach Braunschweig, fand Gauß, welcher an den Gouverneur empfohlen und von diesem zum Mittagessen eingeladen war. Da erklärt dieser, er kenne weder den General noch Fräulein Sophie Germain. Letztere hatte nämlich in ihrem Eifer für den Freund ganz vergessen, dass nur der Name Le Blanc für diesen verständlich sein konnte. Doch kam man durch den Bericht, welchen der Officier über den Zweck seiner Sendung abstattete, zu Erklärungen, die Gauß nicht lange mehr im Unklaren ließen, an wen er sich mit seiner Dankesbezeugung zu wenden habe. Er entledigte sich dieser Pflicht in Ausdrücken, die ebenso ehrenvoll für die Denkerin, wie herzlich für die Freundin waren, denn von nun nannte er sie seine Freundin.

Wenige Jahre darnach sollte Sophie Germain einen zweiten Anstoß von der deutschen Wissenschaft erfahren, der sie bewog, mit eigenen Productionen in die Öffentlichkeit zu treten.

Chladni, der durch seine berühmten Experimente über die Schwingungen elastischer Oberflächen bekannte Gelehrte, kam im Jahre 1808 nach Paris, um dort seine interessanten Versuche zu wiederholen. Er wollte damit beweisen, dass der Einfluss der Schwingungen auf die Körper bestimmten mathematischen Gesetzen unterworfen sei. Seine ebenso einfache wie geistvolle Methode bestand darin, dass er feinen Sand oder Staub auf metallene Platten streute, deren Schwingungen

sich als Sandfiguren dem Auge sichtbar machten. Dadurch war der Akustik ein ganz neues Feld eröffnet. Die Gelehrten waren davon ganz begeistert, eine Commission wurde eingesetzt, welche die gewonnenen Resultate festzustellen hatte, und bald konnte ein günstiger Bericht publicirt werden. Napoleon, vor dem diese Experimente gemacht worden waren, ließ einen außerordentlichen Preis für die mathematische Begründung dieser Experimente ausschreiben. Sophie Germain entschloss sich, an der Preisbewerbung Theil zu nehmen.

Die Preisaufgabe des „Instituts" wurde in dieser Formulirung ausgeschrieben: „Es ist die mathematische Theorie der elastischen Oberflächen zu entwickeln und mit dem Experiment zu vergleichen." Lagrange hatte behauptet, dass diese Frage nicht ohne eine neue Form der Analysis gelöst werden könnte. Alle Gelehrten beugten sich vor der Autorität des großen Mathematikers und verzichteten, wie es schien, auf die Lösung. Allein Sophie Germain verzweifelte nicht an einem Erfolg. Lange Zeit beobachtete und studirte sie die Erscheinungen. Am 21. September 1811 schickte sie anonym eine Abhandlung an das Institut, in welcher sie eine Gleichung für elastische Oberflächen aufgestellt hatte.

Ohne Zweifel hatte sie über den Gang ihrer Untersuchungen sich bei ihren gelehrten Freunden Raths erholt oder diese wenigstens um ihre Meinung gefragt; denn man besitzt noch einen Brief Legendre's an Sophie Germain, in welchem er Einwürfe macht, auf gewisse Schwierigkeiten hinweist und sagt, dass er über solche Fragen nicht genug nachgedacht habe, und dass er Fräulein Germain lieber ein fertiges Resultat vorlege, als dass er mit ihr über eine Frage streite, über die sie schon so viel nachgedacht habe. Lagrange ahmte die Zurückhaltung nicht nach und überreichte der Prüfungscommission, die aus Laplace, Lagrange, Lacroix, Malus und Legendre bestand, eine Note, in der er sich über die Ungenauigkeit der vorgelegten Gleichung ausspricht und erklärt, dass die Aufstellung seiner Formel über eine elastische Metallplatte ihm wenig richtig scheine, da sie von einer Linie zu einer Oberfläche übergehe. Der Preis wurde Sophie Germain nicht gegeben. Es liegt daran, dass sie sozusagen instinctmäßig ihre Arbeit gemacht hatte, ohne vorher einen regelrechten Cursus der höheren Mathematik absolvirt zu haben. Sie hatte die Frage nicht vollständig gelöst, aber ihre Schrift, der man die Gelehrsamkeit der Verfasserin wol ansah, hatte einen so klaren Einblick in die Sache gegeben, dass Lagrange nun die genaue Gleichung daraus aufstellen konnte. Legendre (4. Dec. 1811) kam ihm darin noch zuvor und be-

hauptete, dass Biot auch glaubte, die richtige Gleichung der schwingenden elastischen Oberflächen gefunden zu haben. Jene Gleichung ist nicht dieselbe wie die, welche Lagrange nach der Hypothese von Sophie Germain gefunden hat, und er fügt hinzu: „Ich denke mir, dass die Frage nochmals und für eine neue Frist gestellt werde: so bleibt diese Rücksicht nicht unbelohnt, denn ich hoffe, noch den Sieg davonzutragen."

So wurde eine zweite Preisbewerbung ausgeschrieben. Sophie Germain machte sich wieder an das Studium und übersandte am 23. September 1813 eine zweite Denkschrift. Auch diesmal unterlag sie in Folge der Mangelhaftigkeit ihrer systematischen Vorbildung. Legendre mit dem sie sich (am 4. Dec. 1813) berieth, verhehlte ihr dieses nicht.

„Ich verstehe Ihre Untersuchung gar nicht", schreibt er ihr, „die Sie mir zuschicken: ganz gewiss ist darin ein Schreibfehler oder ein Versehen in der Beweisführung; ich muss annehmen, dass Sie gar keine richtige Vorstellung von dem Gebrauche der doppelten Integrale in der Variationsrechnung haben. Dennoch muss man anerkennen, dass Ihre Gleichung wirklich die der schwingenden Oberflächen ist. Lassen wir die Untersuchung beiseite, so kann die übrige Erklärung der Erscheinungen gut sein. Wenn die Commission des Institutes dieser Ansicht gewesen wäre, so hätten Sie rühmend erwähnt werden können; aber ich fürchte sehr, dass die Mängel in der Beweisführung Ihrer Schrift bedeutend schaden können, ungeachtet des Guten, welches sie enthalten kann."

Legendre hatte Recht: Sophie Germain erhielt nur die ehrenvolle Erwähnung.

Die dritte Bewerbung wurde 1816 ausgeschrieben. Sophie Germain besprach die von ihr eingeschickte Arbeit mit Poisson; dieser antwortete ihr am 15. Januar 1816:

„Der Vorwurf, den die Commission Ihnen gemacht hat, richtet sich weniger gegen die Hypothese, welche Sie aufgestellt haben, als gegen die Rechnung, die Sie dazu angewendet haben. Das Resultat, zu dem diese Rechnung Sie geführt hat, stimmt mit dem meinigen nur in dem einzigen Falle überein, in welchem eine Oberfläche sich unendlich wenig von einer Ebene entfernt, mag sie im Zustand der Ruhe oder im Zustande der Bewegung sich befinden."

Ihres Erfolges gewiss, verzichtete Sophie Germain diesmal auf die Anonymität. Als man daher das Couvert öffnete, erzählt Biot im Journal des Savants, März 1817, fand man den Namen einer jungen Dame. Diesmal fällte die Akademie endlich ein Urtheil, nach

welchem die Denkschrift gekrönt wurde, obgleich die Gleichung noch nicht unwiderleglich bewiesen war. Ungeachtet dieses verdienten Erfolges, sagt Biot, blieb noch die Begründung der Theorie übrig. Dadurch, dass so viele gelehrte Männer veranlasst wurden, eine von ihnen selbst aufgeworfene Frage wiederholt gründlich zu studiren, erscheint es gewiss gerechtfertigt, dass man von einem denkwürdigen Aufschwung spricht, den durch unsere Denkerin die Wissenschaft erfuhr. — Die Auffindung der Gleichungen, welche die Schwingungen elastischer Oberflächen ausdrücken, war ein großes Ereignis nicht allein vom Standpunkte der Klangerscheinungen aus, deren wissenschaftlicher Charakter nun in seiner ganzen Reinheit dargethan war, sondern auch vom Standpunkte der Vervollkommnung relativer Begriffe.

So hatte sich Sophie Germain unter den Gelehrten einen Platz errungen, aber sie gehörte nicht zu jenen schwachen Geistern, welche nach dem ersten Erfolg sich zur Ruhe setzen. Sie war arbeitsamer als jemals, von jetzt an wohnte sie den Sitzungen der Akademie der Wissenschaften bei, führte ihre Arbeiten weiter, verfolgte aufmerksam die anderen; daneben fand sie noch Zeit, sich mit ihren Freunden zu beschäftigen. So half sie Fourier, dem berühmten Mathematiker, dem Comte den Cours de philosophie positive gewidmet hat, die dauernde Stelle eines Secretairs der Akademie der Wissenschaften mit Zustimmung seiner Collegen zu erlangen. Wer von Ihnen geliebt und bevorzugt wird, so schreibt dieser, ist nicht unglücklich. Eine Wahl, die ich Ihnen verdanke, hat in meinen Augen einen viel höheren Wert. Das Schicksal mag darüber entscheiden. Aber was vom Schicksal unabhängig ist, das ist mein Gefühl der Dankbarkeit.

Im Jahre 1812 schickte sie, nachdem sie alle ihre früheren mathematischen Arbeiten durchgesehen und geordnet hatte, eine Schrift an die Akademie: Untersuchungen über die Theorie der elastischen Oberflächen. (Recherches sur la théorie des surfaces élastiques.) In derselben legt sie die Grundgedanken ihrer Rechnung dar. Fourier berichtete ihr dann über die Üerreichung ihrer Schrift: „Courier wurde am letzten Montag mit der Lesung der Schrift betraut. Ich bat ihn, Ihre Schrift vorzulegen. Nach der Lesung wurden Laplace, Prony und Poisson zu Commissären ernannt. Ich werde darauf dringen, dass der Bericht abgefasst werde, den Sie wünschen. Und wenn Herr Poisson Ihre Untersuchungen bestreiten wollte, so wird er doch den Wert der Experimente nicht leugnen, die niemand besser zu deuten versteht als Sie“. Diese Schrift wurde auf Drängen Fourier's und Legendre's 1824 veröffentlicht. Dennoch studirte, wiederholte und

verbesserte Sophie Germain immerwährend. Im Jahre 1826 gab sie eine neue Schrift in den Druck: Gedanken über das Wesen, die Grenzen und den Umfang der Frage über die elastischen Oberflächen (Remarques sur la nature, les bornes et l'étendue de la question des surfaces élastiques). Jene Akademiker hatten ihren Bericht über die erste Schrift noch nicht abgefasst, und nun wurde sie schon von Sophie Germain selbst vervollständigt und verbessert. Sie geht immer weiter, bringt immer neue Beweise für den von ihr aufgestellten Satz und erweiterte die Anwendungen.

Drei Jahrzehnte lang stand ihre Hypothese unangefochten da: ja unserer Denkerin wurde die Genugthuung zu theil, dass ein sehr verdienstvoller Mathematiker, Poisson, in seiner Abhandlung Sur l'équilibre et le mouvement des corps élastiques ihre Theorie bestätigte, der auf ganz selbstständigem Wege dasselbe Resultat gefunden hatte. Erst der deutschen Wissenschaft gelang es, beide Theorien zu berichtigen. G. Kirchhoff, jetzt eine der Zierden der Berliner Universität, war es, der in einer Abhandlung über das Gleichgewicht und die Bewegung einer elastischen Scheibe durch eine gründliche Beweisführung die alte Hypothese widerlegte. (S. Crelle's Journal für reine und angewandte Mathematik. Band XL, 1850.)

Nach einer andern Seite hin erweiterte Sophie Germain ihre mathematischen Studien, indem sie sich mit der Zahlentheorie beschäftigte. Sie kam dabei zu ganz selbstständigen Resultaten, die Legendre der Mittheilung in seiner Théorie des nombres für wert erachtete.

Als die Juli-Revolution ausbrach, zog sich Sophie Germain in ihr Studienzimmer zurück und blieb unberührt von den Stürmen derselben. Gerade während der Woche des Kampfes nahm sie zum letztenmale ihre alten Lieblingsideen wieder auf und schrieb ihr Mémoire sur la courbure des surfaces, welches 1831 in Crelle's Journal erschien. So war sie der jugendlichen Begeisterung für ihr antikes Vorbild treu geblieben, dessen Heroismus ihr die Verehrung der exactesten aller Geistesdisciplinen eingeflößt hatte.

Außer der Mathematik war es besonders die Philosophie, mit der sie sich sehr gründlich beschäftigte. Wie weit sie diese beherrschte und in streng philosophischem Denken geübt war, beweist eine hinterlassene Schrift, die ihr Neffe Lherbette herausgegeben hat. Es sind ihre allgemeinen Betrachtungen über den Charakter der Wissenschaften und der schönen Literatur in ihren verschiedenen Entwicklungsperioden (Considérations générales sur l'état des sciences et des lettres aux

3*

différentes époques de leur culture). Ein Jahr nach dem Tode der Verfasserin wurden sie veröffentlicht und scheinen nur einem engen Kreise von Lesern bekannt geworden zu sein.

Nach dem Vorgange Libri's bezeichnen fast alle Biographen dieses Schriftchen als die letzte Arbeit der Denkerin, mit der sie sich auf dem Krankenlager kurz vor ihrem Tode in den Momenten beschäftigt habe, in denen die heftigen Schmerzen ihr nicht gestatteten, sich ihrem Lieblingsfache, der Mathematik, zu widmen. Stupuy wendet sich gegen diese Angabe und zwar mit Recht. Er ist überzeugt, dass ein so gedankenreifes Werk die Arbeit eines ganzen Lebens ist, an welcher die Verfasserin immer und immer wieder gefeilt hat. Zum Beweise für seine Ansicht führt er einen Satz aus den zerstreuten Gedanken der Philosophin an, die er im Manuscripte vorgefunden hat. Darin sagt unsere Schriftstellerin: Werfen diejenigen, welche die Wissenschaft durch ihre Leistungen gefördert haben und berufen sind, die Menschheit aufzuklären, einen Rückblick auf den Weg, den sie zurückgelegt haben, so werden sie sehen, dass ihre schönsten und besten Gedanken die Ideale ihrer Jugend waren, welche die Erfahrung nur gereift hat: Diese liegen in ihren ersten Denkversuchen wie die Früchte des Herbstes in den Knospen des Lenzes enthalten sind. — Es liegt allerdings nahe, diese Worte auf die Geschichte des Werkes anzuwenden, welches als ein wissenschaftliches Testament in philosophischem Sinne Rechenschaft über die gesammte Denkarbeit unserer Forscherin ablegt.

Kann man mit Stupuy die Bemerkung Lherbette's bezweifeln, dass Sophie Germain ihre Considérations générales für die Öffentlichkeit bestimmt habe, so ist es gewiss, dass ihre Pensées nur als gelegentliche tagebuchartige Notizen gelten können, wie wir deren auch von dem Philosophen Kant eine Reihe besitzen. Mit Recht hat Stupuy diese geistvollen Aphorismen in seine Ausgabe aufgenommen, da sie manchen Gedanken der Forscherin vortrefflich erläutern. Keine dieser Bemerkungen ist mit einem Datum versehen, ohne Zusammenhang, ohne inneren Plan stehen die einzelnen Sätze da; hier ist es ein einzelner Zug, dort die Andeutung einer speciellen Gedankenreihe, hier tritt der ethische Gesichtspunkt auf, dort die ästhetisch gestaltende Dichterphantasie. Ohne den Hintergrund des zusammenhängenden philosophischen Werkes könnte diese Sammlung von Gelegenheitsideen als der Ausdruck geistreicher, aber ephemerer Einfälle eines eigenartigen Kopfes erscheinen. Kennt man dagegen die orientirende Schrift, so erblickt man auch in jenen Fragmenten die Keime eines künftigen

Blütenreichthums, der einen hohen Genuss verspricht. Ein treffendes Wort Diderot's wendet Stupuy (S. 78) auf die zerstreuten Gedanken an: „Sie sind eherne Keile, die tief in die Seele eindringen und die sich nicht wieder aus ihr herausreissen lassen."

Der Grundgedanke ihres philosophischen Systems ist die neue Formulirung des obersten Naturgesetzes, welches seit Newton's Entdeckung vor kaum einem Menschenalter durch den Nachweis des mechanischen Wärmeäquivalentes die bedeutendste Stütze gefunden hat. Im Weltganzen, in der materiellen und geistigen Natur ist alles Harmonie und Gesetzmäßigkeit. In der objectiven Welt tritt es als Ordnung, Ebenmaß und Einfachheit auf, in der subjectiven Welt, im Bewusstsein, spiegelt sich dieser Typus des Seins als Gefühl für Ordnung und Ebenmaß. Dieses beherrscht unser intellektuelles Leben als Logik, unsere moralische Existenz als Sittengesetz, die ästhetische Seite unseres Daseins als Gesetz des Schönen. Ohne die Einsicht in die unumstößliche Nothwendigkeit dieser Naturgesetze des materiellen und geistigen Lebens würde von keiner wissenschaftlichen Wahrheit, ja von keiner Achtung vor der unumstößlichen Nothwendigkeit des Sittengesetzes die Rede sein können, ein Gedanke, dem ein geistvoller Mathematiker unserer Zeit den beredten Ausdruck gegeben hat: „Nicht in schrankenloser Willkür der physischen noch der sittlichen Dinge erkennt der Mensch die Größe Gottes, sondern in der wundervollen Harmonie, welche die ganze Schöpfung durchdringt." —

Es lässt sich annehmen, dass eine so thätige und geniale Schriftstellerin während eines langen Lebens noch sehr viel geleistet haben würde. Leider aber raffte sie der Tod zu früh hin. Seit 1829 fühlte sie die ersten Spuren eines furchtbaren Leidens, welches ihr ein nahes Ende zu bringen drohte: es war der gefürchtete Brustkrebs, dessen trostlose Konsequenzen sie selbst kannte. Mit bewunderungswürdiger Standhaftigkeit und echt philosophischer Resignation ertrug sie die quälenden Schmerzen und sah ihrer Auflösung entgegen. Während ihrer langen, peinvollen Krankheit bewahrte sie sich immer die Theilnahme an dem Schicksale ihrer Umgebung und ihr Interesse an der Wissenschaft. Ja, mitunter war sie noch im Stande, zu arbeiten, ihren Freundeskreis um sich zu versammeln und sich mit gewohnter Lebhaftigkeit und Heiterkeit in ihrer Gesellschaft zu bewegen: so groß war ihre Energie.

Aber endlich erlag sie ihren Leiden. Sie starb am 27. Juni 1831, morgens 1 Uhr, in einem Alter von 55 Jahren. Das Haus, in welchem sie ihr reiches Leben beschloss, existirt noch (rue de Savoie Nr. 13) und hat seine ursprüngliche Form bewahrt. Die Todesurkunde be-

zeichnet sie als „Rentière" und ist von ihrem Neffen Amand-Jaques Lherbette, ihrem Freunde Marie Pierre Gaigne und dem Adjunct des Gemeindevorstehers vom elften Bezirk Démonts unterzeichnet. Auf dem Kirchhofe Père-Lachaise wurde sie beerdigt.

Der Herausgeber ihrer Werke, Herr Stupuy, beschreibt ihre Grabstätte mit den Worten: „Am Kreuzwege, da, wo sich das prunkvolle Monument Casimir Périer's erhebt, öffnet sich ein gepflasterter Weg, „chemin de la Bédryère" genannt. Betritt man ihn, so erblickt man zur Linken das Grabmal von Elisa Mercoeur, einige Meter dahinter das von August Comte. Fünfzig Schritte von da sieht man rechts in der zweiten Reihe den Baum, der Sophie Germains Grab beschattet. Es ist ein primitiv einfaches Gärtchen, etwas düster, aber angemessen: eine Buchsbaumanlage, ein Grabstein, ein eisernes Gitter als Einfassung — das ist alles. Jetzt befindet sich alles in wüstem Zustande. Das Gitter ist verrostet, halb zerbrochen und verschoben, der Boden an dieser Stelle aufgeworfen, der Buchsbaum, seit vielen Jahren nicht geschnitten, wuchert als struppiger Strauch, wie es der Zufall gestattet. Der Stein ist umgestürzt, liegt auf seiner ursprünglichen Unterlage, drückt die Zweige nieder, die ihn theilweise verdecken, und trägt die bescheidene Inschrift:

„Ici repose
Demoiselle
Marie Sophie Germain
née à Paris
le 1er Avril 1776
décédée en la dite ville
le 27. juin 1831."

Aus einem Samenkorn, welches der Wind herbeigeweht hat, ist ein stattlicher Maronenbaum emporgewachsen, der seine Wurzeln tief in das Grab senkt und weithin seinen Schatten wirft; ein Epheu umschlingt seinen Stamm, windet sich schon um die untersten Äste des Baumes und senkt von da seine langen melancholischen Ranken herab. So ersetzt die Natur nicht ohne Anmuth, was der Undank des Menschen versäumt.

Um zu unserer Philosophin zurückzukehren, so kann man nur bedauern, dass nicht mehr Notizen über ihr reiches inneres Leben vorliegen. Sie gehört zu den großen Naturen, die sich selbst vergessen, die in ihrer stillen Arbeit keine Zeit auf die Sorge für ihre Persönlichkeit verwenden; die Bescheidenheit bildet auch bei ihr eine der

Tugenden, durch die sich Größe stets auszeichnet und um die sie unsere höchste Achtung verdient.

Besitzen wir auch kein Portrait von ihr, so hat uns doch Libri, der das Glück eines freundschaftlichen Verkehres mit ihr genoss, ein schönes Bild von ihr entworfen. Darnach bildete wahre Herzensgüte und die nobelste Selbstlosigkeit den Grundzug ihres Charakters, den sie auch während ihrer langwierigen Leiden keinen Augenblick verläugnete. Alle ihre Handlungen trugen das Gepräge des reinen Wolwollens. Es war ihr ein Lebensbedürfniß, andern Gutes zu erweisen. Die Tugend liebte sie „wie eine mathematische Wahrheit“, denn sie verstand nicht, wie man die Idee der Ordnung auf einem Gebiete lieben, auf dem andern vernachlässigen könne. Die Idee der Gerechtigkeit und Tugend fasste sie als Idee der Ordnung auf, die der Verstand annehmen müsse, selbst wenn sie das „Herz“ nicht liebe. „Sa bonté partait de sa tête“, konnte daher der Berichterstatter in der „Biogr. univers.“ mit Recht sagen. Stupuy betont noch besonders ihren Wolthätigkeitssinn, der sie immer mehr an andere als an sich selbst denken ließ und den Zauber ihres persönlichen Wesens noch erhöhte.

Ihre Selbstlosigkeit und edle Bescheidenheit trat in allen Beziehungen des Lebens glänzend hervor und bildete einen erfreulichen Gegensatz zu der gespreizten Eitelkeit, der wir unter den Repräsentantinnen höherer Verstandesbildung so oft mit Widerwillen begegnen. Sophie Germain pflegte die Wissenschaft aus reinster Freude an der Forschung, nicht aus Ehrgeiz oder des materiellen Gewinnes halber: sie war eine so tief angelegte Natur, dass sie nichts anderes als das stille Selbstgenießen ihrer innern Welt suchte. Ihre Leistungen erschienen ihr so sehr als das natürliche Ergebnis des freischaffenden Genius, dass sie kaum ein individuelles Verdienst darin erblickte. — Ihre Selbstverleugnung ging so weit, dass sie sich freute, wenn ihre Gedanken, die sie gelegentlich im Gespräche mitgetheilt hatte, von andern ausgebeutet wurden. Daher betonte sie gewöhnlich, dass es nicht darauf ankomme, von wem ein Gedanke ausgehe, sondern ob er richtig sei, und welchen Nutzen er bringe. Mit treffend philosophischem Humor nannte sie daher den spießbürgerlichen „Ruhm“ den „kleinen Raum, den man im Gehirn seines Nächsten einnimmt.“ —

„Wie diese kleinen Charakterzüge das Gepräge frischer Natürlichkeit zeigen, so trägt ihr ganzes geistiges Wesen den Stempel der Genialität. Wenn man die Worte liest, mit denen sie in ihrer philosophischen Schrift den Weg des Genius zeichnet, welcher auf sein

Ziel schreitet, alle Hindernisse durchbricht, alle Zwischenstadien überspringt, die langgewundenen Pfade der Erfahrung abkürzt und ahnt, ehe er beweisen kann — so glaubt man einer Charakteristik ihres eigenen Geistes gegenüber zu stehen. Ihr Neffe Lherbette erzählt, dass Sophie bei dem Nachdenken über die Chladni'schen Experimente sich plötzlich an die Stirn geschlagen und ausgerufen habe: „Ich hab's gefunden, ich kann es nur noch nicht ausdrücken! Es ist da: es braucht nur noch hervorzutreten!" — So sagte sie bei einer andern Gelegenheit, sie habe die Mathematik durch das bloße „Gefühl" erfasst, — wie eine andere Frau die griechische Sprache erlernt habe. So richtig dies inbezug auf die Mathematik, eine von der Verstandesthätigkeit und der wissenschaftlichen Phantasie abhängige Wissenschaft ist, so wenig kann man es von den Sprachen sagen, die wie Sophie Germain bei einer andern Gelegenheit sogar selbst sagte, nur eine Art, „conventioneller Kenntnisse" ausmachen. Das „Gefühl" in diesem Sinne ist ein nicht vollständig entwickelter Schluss: das Genie hat in einem solchen Falle gerade logisch gefolgert, nur so schnell, dass es sich dessen nicht bewusst wird, dass es keine Rechenschaft darüber ablegen kann. — Ihre ganze Unterhaltung zeichnete sich durch diese geistvolle lebendige Frische aus. Ihr leichtes und angenehmes Plaudern verdeckte immer einen tiefen Gedanken; es war dies eine Gewohnheit, welche bei ihr durch die Mannigfaltigkeit ihrer Studien, durch die beständige Vergleichung der Ordnung in der physischen Welt mit der in der moralischen entstanden, welche nach ihrem treffenden Beweise den gleichen Gesetzen unterworfen ist.

Libri erzählt, dass sie bei der Kunde von der Parole des großen Lagrange über die mehrfach erwähnte Preisaufgabe in ihrer lebhaften Weise ausgerufen habe: „Eh bien! mon cher maître, moi je ne désespère pas du succès!" Mit derselben Sicherheit schreibt sie in der Vorrede zu ihren Recherches sur la théorie des surfaces élastiques: „Schon beim ersten Blicke auf die Chladni'schen Experimente schien mir die mathematische Begründung dieser Erscheinung möglich." —

Sophie Germain wusste die dem Fachgelehrten so naheliegende Gefahr der Vereinseitigung zu vermeiden. Der den Frauen eigene Trieb nach universell harmonischer Bildung führte sie dahin, sich ein allgemeines Wissen von Welt und Leben anzueignen. Dadurch blieb sie dem jederzeit fern, was andere auf dem Gebiete der Wissenschaft arbeitende oder dilettirende Frauen so hässlich macht, ja sie meistens der edleren Weiblichkeit beraubt, dem Charakter des gelehrt pedantischen „Blaustrumpfes".

Sehr gründlich hatte sie sich in den Naturwissenschaften orientirt, ebenso in der Geschichte, Geographie und Ethnologie bedeutende Kenntnisse gesammelt. Selbst die lateinische Sprache hatte sie autodidactisch so vollkommen gelernt, dass sie mit Leichtigkeit die römischen Classiker und die lateinisch geschriebenen Werke der bedeutenden Mathematiker ihres Jahrhunderts lesen konnte. Aber die lateinische Sprache diente ihr durchaus nicht als Element derjenigen allgemeinen Bildung, welche die specifisch humanistische Richtung fordert, sondern sie galt in ihren Augen nur als Mittel der Bildung. Wären also besonders die Werke Newtons und Eulers nicht in lateinischer Sprache abgefasst, so würde unserer klar urtheilenden Denkerin das Studium der lateinischen Sprache gewiss nicht in den Sinn gekommen sein.

Soviel über das Leben einer Frau, die durch die Vorzüge ihres Geistes und Charakters nicht nur ihr ganzes Geschlecht überragt, sondern auch den männlichen Vertretern der Wissenschaft als erhabenes Vorbild gelten kann. (Fortsetzung folgt.)

Über leibliche Erziehung, Gesundheitspflege und Feriencolonien.

Von ***Eduard Teller-Naumburg.***

Mens sana in corpore sano.

Die Entwicklung der Menschheit zu immer größerer Vollkommenheit beruht auf Erziehung. Dieselbe muss aber, wenn sie ihrem Zwecke entsprechen soll, der Natur des Menschen angemessen sein; sie muss ununterbrochen im Auge behalten, dass der Mensch aus Leib und Seele besteht, und muss deshalb ihre Thätigkeit auf den Körper ebenso richten, als auf den Geist; ja, die leibliche Erziehung muss der geistigen, namentlich in der Jugend, immer voranschreiten, denn eine gesunde Seele kann nur in einem gesunden Körper wohnen. Diese bereits zum Sprichwort gewordene Wahrheit ist in der Praxis lange Zeit unbeachtet geblieben und entbehrt auch noch heutigen Tages in vielen Kreisen der ausreichenden Würdigung und Berücksichtigung. Die leibliche Erziehung des Menschen tritt hinter der geistigen oft weit zurück und wird zu Gunsten der letztern vielfach vernachlässigt. Selbst viele pädagogische Lehrbücher, namentlich aus frühern Perioden, behandeln dieselbe nur nebensächlich oder wol gar nicht und verführen auf diese Weise den sich bildenden Erzieher, sie gering zu achten und ihr nicht den Wert beizulegen, der ihr gebürt. Wol aber geht das Streben der Neuzeit hauptsächlich dahin, die junge Generation so frühzeitig als möglich mit allerlei Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten und für die zukünftige Lebensstellung tüchtig zu machen. Man übersieht dabei aber ganz, dass die naturgemäße Entwicklung des Geistes von einem gesunden und gekräftigten Leibe abhängt und von diesem wesentlich unterstützt wird. In einem kranken und schwachen Körper sind auch die Schwingen des Geistes mehr oder weniger gelähmt, das Gemüt ist verstimmt und der Wille entbehrt der nötigen Spannkraft und Festigkeit. Wem deshalb die Entwicklung des Geistes in seinen Zöglingen obliegt, der sorge vor allen Dingen auch für eine

gesunde Ausbildung des Leibes, des Trägers und Organs des Geistes. Jede Vernachlässigung dieser Forderung rächt sich und vereitelt auch bei der größten Anstrengung sehr bald die erwarteten Resultate im geistigen Fortschritt.

Die Familie, resp. die Mutter, ist der erste Factor in der Erziehung der neuen Weltbürger, und schon während der Zeit, in welcher das Kind noch unter dem Mutterherzen ruht, beginnt dieselbe, denn gute Nahrung, freundliche Umgebungen, ein heiteres Gemüt, freudige Ereignisse, und was sonst Angenehmes und Schönes auf die Mutter einwirkt, hat einen ebenso vortheilhaften Einfluss auf die Entwicklung der Leibesfrucht, als schlechte und unzulängliche Nahrung, Kummer und Sorgen, Angst, Schreck etc. dieselbe beeinträchtigen. Und ist das Kind zur Welt geboren, so umfangen es wieder die Arme der Mutter, um ihm die erforderliche leibliche Pflege angedeihen zu lassen, die hauptsächlich darin bestehen muss, alles das abzuwenden, was der naturgemäßen Entwicklung hinderlich sein kann, und das zu thun, was derselben förderlich ist; sie besteht demnach einerseits in einer Abwehr, andernteils in Zuführungen. Dazu gehören aber Kenntnisse, Erfahrung und Geschick.

Es kann nun nicht unsere Absicht sein, hierauf näher einzugehen und Anleitung zu geben, wie die leibliche Erziehung und Pflege der Gesundheit in der Familie am zweckmäßigsten einzurichten sei, denn darüber belehren uns mancherlei specielle Fachschriften der Neuzeit; aber das wollen wir besonders hervorheben, dass auf diesem Gebiete in der Praxis noch unendlich viel gesündigt wird, und zwar nicht blos in den niederen Schichten des Volks, bei denen meist Armut, Unwissenheit und sorglose Nachlässigkeit die Ursache sind, sondern auf der Stufenleiter der Stände auch weiter hinauf.

In den meisten Familien der untern Stände wird die Pflege der Kinder, besonders der ganz kleinen, von der Mutter gewöhnlich in derselben Weise gehandhabt, wie es Groß- und Urgroßmutter zuvor gemacht haben; alle Fehler, Mängel und Gebrechen dabei gehen gleichsam als eine Erbschaft auf die nachkommenden Generationen über, und etwaige Vorschläge zu Änderungen und zweckmäßigen Neuerungen finden nur sehr langsam und oft mit Widerstreben Gehör und Eingang, denn der ungebildete Mensch hängt im Familienleben gar zu sehr an dem Althergebrachten. Zudem sind die Wege noch zu wenig geebnet und betreten, auf denen Belehrung und Unterweisung in der rationellen Kinderpflege auch in die Hütten des armen Mannes gelangen können. Wir kommen auf diesen Gegenstand weiter unten

noch einmal zurück, um einige Mittel in Vorschlag zu bringen, wodurch diesem Übelstande möglichst begegnet werden könnte.

Aber auch bei den gebildetern Ständen, denen doch die Erziehungsliteratur, entsprechende Vereine und Versammlungen, gebildeter Umgang und dergleichen hilfreich zur Seite stehen, bleibt in der Art und Weise der leiblichen Erziehung ihrer Kinder doch noch so manches zu wünschen übrig. Unter ihnen gibt es Eltern, die sich für klüger halten, als die Männer der Wissenschaft mit ihren Forschungen und Ratschlägen in der Gesundheitspflege, und darin ihren eigenen Weg gehen. Während manche in allzugroßer Besorgnis an ihren Kindern des Guten oft viel zu viel thun, sie vor jedem Lüftchen und Regentröpfchen ängstlich schützen, ihnen allerlei Leckereien geben und sie auf diese Weise verweichlichen und verhätscheln, handhaben andere, zwar auch in der besten Absicht, jedoch in Verkennung des wirklich Zuträglichen, an ihren Kindern eine spartanische Leibeszucht, ohne dabei zu berücksichtigen, dass die kleinen Naturen doch oft sehr verschieden sind und deshalb auch verschieden behandelt sein wollen. Es ist auf dem leiblichen Gebiete nicht anders, als auf dem geistigen.

Und richten wir unsern Blick von der Familie auf die größern menschlichen Verbände, wie Communen und Staaten, so finden wir auch da, dass dieselben bei ihren Einrichtungen und Anordnungen noch viel zu wenig Gewicht auf die Gesundheitspflege ihrer Angehörigen legen.

Erst in der neuesten Zeit hat man angefangen, der Gesundheitspflege mehr Aufmerksamkeit und Fürsorge zu schenken, da sich aus der Reihe sachverständiger Männer immer gewichtigere und einflussreichere Stimmen für dieselbe erhoben und die großen Nachteile bei deren weiterer Vernachlässigung überzeugend nachwiesen. Die Wissenschaft hat mit großer Gründlichkeit und Ausdauer bei ihren Untersuchungen auffallender Erscheinungen im Leben der Völker den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung deutlich dargelegt und den Staatslenkern die Wege gewiesen, auf denen in der Gesundheitspflege für das große Ganze Wandel zu schaffen ist.

Für Deutschland war dieses aber nicht leicht, da der maßgebende Einfluss des Volkes, sowie seiner Vertreter fehlte, und die Zersplitterung Deutschlands ein Vorgehen nach einheitlichem Plane unmöglich machte. Als sich jedoch die politischen Verhältnisse in der neuesten Zeit änderten, und die Sorge für die Gesundheit immermehr als eine der wichtigsten Aufgaben des Staates anerkannt wurde, weil in den großen Städten mit ihrer weit fortgeschrittenen Industrie und ihrer stets zu-

nehmenden Menge von Arbeitern mancherlei der Gesundheit nachtheilige Erscheinungen sich ankündigten, sahen sich die Regierungen genöthigt, einzuschreiten, um einestheils bereits eingetretenen Übeln abzuhelfen, anderntheils drohenden vorzubeugen. Ärzte, Sachverständige und Menschenfreunde standen den Behörden bei dieser Arbeit überall zur Seite.

Die ersten weithinreichenden Anregungen auf diesem Gebiete gingen von dem schon länger bestehenden „Vereine der deutschen Naturforscher und Ärzte“ aus, der in Wort und Schrift die vorhandenen Mängel mit den theils schon eingetretenen, theils noch drohenden Gefahren aufdeckte und die Nothwendigkeit unverzögerter Abhilfe nachwies. Neben diesem Vereine bildete sich später mit engern und speciellern Zwecken „Der deutsche Verein für öffentliche Gesundheitspflege“, welcher bei seiner Organisation zugleich das vortrefflich redigirte Organ „Deutsche Vierteljahrschrift für öffentliche Gesundheitspflege“, herausgegeben von dem hochverdienten Arzte Georg Varrentrap zu Frankfurt am Main, in seinen Besitz brachte. In den vom Vereine veranstalteten öffentlichen Versammlungen, sowie in den Abhandlungen der Vereinsschrift wurden die wichtigsten Fragen über Gesundheitspflege erörtert und auf die großen bestehenden Mängel darin hingewiesen. Diese immer allgemeiner und vernehmlicher werdenden Kundgebungen übten einen nicht unbedeutenden Einfluss auf die regierenden und verwaltenden Kreise und auf die Klärung der Anschauungen über Gesundheitspflege im Volke, namentlich in den gebildetern Ständen, aus. Dazu kam noch, dass im Jahre 1877 in Brüssel eine „internationale Ausstellung für Gesundheitspflege und Rettungswesen“ in's Leben gerufen wurde, wodurch der einmal beregte Gegenstand auch bei uns immermehr in den Vordergrund trat, und seine hohe Wichtigkeit für das ganze Völkerleben erweckte den Gedanken, eine ähnliche Ausstellung auf deutschem Boden zu veranstalten.

Ein dritter damals sich auch constituirender und dem Gesundheitswesen gewidmeter Verein war der „Verein für Gesundheitstechnik“. Derselbe interessirte sich ganz besonders für die Idee einer deutschen Ausstellung, und so konnte es auch nicht fehlen, dass man sehr bald allseitig zu der Überzeugung kam, dass es weit zweckmäßiger sein würde, wenn sich Naturwissenschaft und Medicin enger mit der Gesundheitstechnik und der Verwaltung verbänden. Gemeinsam ging man dann mit großem Eifer an die Entwerfung eines Planes, und welche Ausdauer man dabei bewies, und wie fruchtbar die Bemühungen und

Anstrengungen bei der allmählichen Ausführung desselben und der Organisation des Ganzen waren, zeigte sich darin, dass schon im Mai des Jahres 1882 die großartig ausgeführte „Deutsche Ausstellung für Hygiene und Rettungswesen“ in Berlin eröffnet werden sollte, und alles auch schon so weit vorbereitet und eingerichtet war, dass die Pforten dem Publikum hätten geöffnet werden können. Allein das Schicksal hatte anders beschlossen. Wenige Tage zuvor legte eine Feuersbrunst das Hauptgebäude der Ausstellung mit seinen wertvollen und theilweise unersetzlichen Schätzen in Schutt und Asche. So betrübend auch dieses Ereignis für die civilisirte Welt war, konnte es doch die Unternehmer der Ausstellung nicht entmuthigen. Ein neuer Plan wurde entworfen, und was das Jahr 1882 so tückisch versagt hatte, wurde in verjüngter und schönerer Gestalt dem nächsten Jahre zugewiesen. Die Berliner hygienische Ausstellung ist denn auch in der großartigsten Weise ins Werk gesetzt worden und hat sich der lebhaftesten Theilnahme zu erfreuen gehabt; gewiss wird sie in weiten Kreisen dauernde Wirkungen hinterlassen.

Eine solche Ausstellung ist für Staaten, Communen, Vereine und Private eine höchst lehrreiche Schule für Gesundheitspflege. Sie zeigt in anschaulicher Weise die verschiedensten und erprobten Mittel und Vorrichtungen, deren sich die Menschheit bedienen soll, um nicht allein vorhandene Übel zu beseitigen, sondern auch — was noch wichtiger ist — Krankheiten zu verhüten, oder mit einem andern umfassendern Worte, aus Gefahren zu erretten und das menschliche Leben zu erhalten und zu verlängern.

In großem Umfange ist die Gesetzgebung der Staaten darauf bedacht, durch zweckmäßige Verordnungen die Gesundheit ihrer Angehörigen nach Möglichkeit zu schützen und zu fördern, und schreibt sowol Communen als auch Privaten im Interesse des Gesammtwols ihr Verhalten bei solchen Anordnungen vor, wobei sich der Privatwille natürlich stets unterzuordnen hat. Wir wollen neben den ältern Bestimmungen für Gesundheitspflege, wie z. B. die Controle der Apotheken und die Approbation der Ärzte seitens des Staats, das Quarantainehalten für Schiffe und Reisende in gewissen Fällen etc., aus der Neuzeit nur erinnern an den Impfzwang in Deutschland, der doch nicht wenig Gegner hat, wie die vielen wiederholten Petitionen an den Reichstag um Aufhebung desselben zur Genüge beweisen, der aber bei erneuter gründlicher Berathung sachverständiger Autoritäten mit aller Strenge bis jetzt noch aufrecht erhalten worden ist; ferner an die Einrichtung der vom Staate eingesetzten Fabrikinspectoren

zur Überwachung der sanitären Vorschriften im Fabrikwesen und andern großen industriellen Unternehmungen; ferner an das Haftpflichtgesetz für Arbeitgeber bei Beschädigungen und Unglücksfällen der Arbeiter, dessen Erweiterung und Vervollständigung unter dem Namen „Unfall- und Krankenversicherung" dem deutschen Reichstage vorgelegen, aber noch zu keinem Resultate geführt hat; ferner an die Einsetzung eines Reichsgesundheitsrathes zur Beurtheilung auffallender Krankheitserscheinungen im Volke und zur Prüfung der verschiedenen Lebens- und Genussmittel auf Reinheit und Fälschung und dergleichen mehr.

Viel ist ferner den freien Entschließungen der Communen und dem weit verzweigten Vereinswesen auf dem Gebiete der Hygiene zu verdanken. Als sich erst, gestützt auf wissenschaftliche Untersuchungen und Urtheile, die bessere Einsicht Bahn gebrochen hatte, dass reine Luft und gutes Trinkwasser ebenso wichtige Gesundheits- und Lebensfactoren seien, als eine zweckmäßige Ernährung, machten sich auch die Communen, namentlich die größeren Städte, in denen das Bedürfnis am dringendsten vorlag, daran, diese Erfordernisse herbeizuschaffen. Mit großem Kosten- und Müheaufwande wurde das üble Wasser der offenen Straßen-Rinnsteine, die Ursache verpesteter Luft und mancher bösen Krankheit und Epidemie, durch Canalisation entfernt und anderntheils die Zuführung guten Trinkwassers durch Anlage von oft meilenlangen Wasserleitungen oder großartigen Wasserwerken bewirkt; die Straßenreinigung und Entfernung aller Abfallstoffe wurde streng geregelt; freie Plätze wurden zur Herstellung gesunder Luft mit Bäumen und Gesträuch bepflanzt; die Anlage neuer Straßen musste in vorgeschriebener Breite und mit öftern Intervallen und Durchkreuzungen ausgeführt werden, um sie überhaupt zugänglicher zu machen und dem belebenden Elemente der Luft überall freien Zutritt zu gestatten, und in Berlin hat die Municipalität erst vor kurzem verordnet, dass neu gebaute Häuser, die man sonst gleich nach dem letzten Pinselstriche bezog, erst nach einem festgesetzten Termine, nach dessen Ablauf das Bewohnen derselben für Gesundheit und Leben nicht mehr nachtheilig ist, bezogen werden dürfen. Alte und neuerbaute Krankenhäuser, Hospitäler und Diaconissenanstalten mit ihren zweckentsprechenden Einrichtungen, ihren besonderen Ärzten und Wärtern nehmen sich der ihnen zugewiesenen armen Kranken an und sorgen in der gewissenhaftesten Weise für Pflege und mögliche Heilung derselben; auch wollen wir die jetzt fast überall eingerichteten Institute der gebotenen

und freiwilligen „Feuerwehren“ nicht ungenannt lassen, deren Mannschaften oft mit bewundernswerter Todesverachtung andere in höchster Gefahr schwebende Menschen aus den Flammen erretten, sowie die „deutsche Gesellschaft zur Rettung Schiffbrüchiger“ ebenfalls schon manches Menschenleben dem Tode entrissen hat.

Alle diese aus dem Staats- und Communalleben hier angeführten Bestimmungen und Einrichtuugen sind Schöpfungen der Neuzeit und beweisen hinlänglich, dass man dem leiblichen Wole der Menschen jetzt diejenige Fürsorge schenkt, die ihm gebürt, und die kurze Praxis hat auch schon dargethan, wie gut sich die neuen Schöpfungen bewähren.

Zur weitern Realisirung und Belebung der Gesundheitspflege dienen die Bestrebungen vieler freien Vereine, welche die Göttin Hygieia auf ihrer Fahne haben und unter entsprechenden Namen ihre Thätigkeit in größern oder kleinern Kreisen entwickeln. Unter ihnen steht der bereits erwähnte „Deutsche Verein für öffentliche Gesundheitspflege“ obenan, dessen segensreiche Wirksamkeit sich, wie schon der Name sagt, über ganz Deutschland erstreckt. Es bestehen Provinzial-, Bezirks- und Ortsvereine, die alle unter bestimmten Statuten die Zwecke des Hauptvereins verfolgen. So besteht in Berlin z. B. der „Berliner Verein für häusliche Gesundheitspflege in der Provinz Brandenburg“, welcher die ihm zufließenden Mittel drei Zwecken widmet, nämlich a) der Gesundheitspflege im allgemeinen, b) der Ausbildung von Krankenpflegerinnen, c) den Feriencolonien, auf welchen letztern Gegenstand wir weiter unten noch besonders zu sprechen kommen. Der Verein besteht zur Zeit aus über 300 Mitgliedern, worunter 26 Ärzte, und bezieht nach den von ihm selbst herausgegebenen „Nachrichten“ ansehnliche Beiträge, auch von auswärts, besonders aus Russland. Noch sicherer aber hat sich seine Existenz durch eine Stiftung gestaltet, nach welcher ein Frl. Männicke, das jüngst verstorben ist, ihren gesammten Nachlass von über 100000 Mark dem Vereine vermacht und den Vereinsarzt Dr. Niemeyer zum Curator des Vermächtnisses bestellt hat, um es zu hygienischen Zwecken zu verwenden. In Schlesien besteht für den Regierungs-Bezirk Liegnitz die sogenannte „Ärztekammer“, welche bei der am 11. April 1882 zu Grüneberg abgehaltenen Sitzung die Schulhygiene in erster Reihe zur Discussion stellte und wobei beschlossen wurde, dass sämmtliche Ärzte im Bezirke ersucht werden sollten, Beobachtungen darüber anzustellen, welche nachtheiligen Einflüsse die Schule auf die Gesundheit der Kinder ausübt, und dass eingehende Berichte unter

besonderer Berücksichtigung der Lehre von den äußern Heilmitteln an den Präsidenten der Ärztekammer zu senden wären. Anschließend hieran theilen wir ferner mit, dass dem Vorsitzenden des „Vereins für Kinderheilstätten an den deutschen Seeküsten", Geh. Medicinalrath Professor Beneke in Marburg, vom deutschen Kaiser ein Capital von 250 000 Mark zur Errichtung eines mustergiltigen National-Hospizes auf Norderney zur Verfügung gestellt ist, falls die sonstigen Sammlungen und Spenden bis zum Ende des Jahres 1883 den Rest der auf 500 000 Mark veranschlagten Baukosten und die Kosten der Verwaltung des Hospizes decken.

Von besonderer Wichtigkeit ist ferner der erst vor kurzem bei uns ins Leben gerufene „Deutsche Samariterverein", in welchem nach Vorbild der seit 5 Jahren in England bestehenden Ambulance-Association für Personen beiderlei Geschlechts durch bestimmte Lehr- und Unterweisungscurse von wissenschaftlich gebildeten Männern Anleitung gegeben wird, wie bei vorkommenden Unglücksfällen (Knochenbrüchen, Quetschungen, Verwundungen, Blutungen, Betäubungen etc.) von Laien zuerst hilfreiche Hand anzulegen und dem später erscheinenden Arzte vorzuarbeiten ist. Durch diese Einrichtung dürfte manches Menschenleben gerettet werden, das sonst zu Grunde gegangen wäre. So hat sich auch in Leipzig am 6. Juni 1882 ein solcher Samariterverein constituirt, und noch manche andere Stadt wird nachfolgen.

Der Gesundheitspflege durch Vereinswesen dienen ferner die Volksküchen in größern Städten, die dem armen Manne zur Winterzeit für wenige Pfennige eine warme und gesunde Mahlzeit reichen, ferner die verschiedenen Badeanstalten und die Mäßigkeitsvereine. Außerdem wird die Gesundheitspflege jetzt nicht mehr blos in medicinischen und pädagogischen Zeitschriften besprochen, sondern auch große allgemeine Zeitungen haben ihr schon eine besondere Rubrik eingeräumt, um einestheils die Leserwelt resumirend mit dem bekannt zu machen, was auf diesem Gebiete geschieht, und zur Nacheiferung anzuspornen, anderntheils aber auch, um durch gute und populäre Aufsätze und mancherlei Rathschläge belehrend auf das Publicum einzuwirken.

Es lag nun nahe genug, dass die Schule, als öffentliche Erziehungsanstalt, in die hygienischen Bestrebungen der Neuzeit mit hineingezogen würde, namentlich galt dieses von der Volksschule, denn der in Deutschland stattfindende Schulzwang verpflichtet selbstverständlich die Regierungen, neben der Bildung des Geistes auch für eine zweckmäßige leibliche Entwicklung der Schuljugend Sorge zu

tragen und diejenigen Mittel zur Anwendung zu bringen, durch welche die Gesundheit derselben geschützt und gefördert wird. Und in wie weit das bis jetzt geschehen ist, zeigt ein Vergleich der Gegenwart mit der Vergangenheit. Welche Umwandlung hat in der laufenden Hälfte dieses Jahrhunderts stattgefunden! Regierungen und Communen haben zum Theil außerordentliches geleistet, besonders ist man in den größeren Städten bemüht gewesen, den Forderungen der Zeit nach Möglichkeit zu genügen. Nicht ohne erhebliche finanzielle Opfer hat man stattliche Schulgebäude aufgeführt, deren Einrichtung allen hygienischen Anforderungen entspricht. Zweckmäßig gelegen, mit einem Spiel- und Turnplatze verbunden, enthalten dieselben alle für den Betrieb des ganzen Schulorganismus erforderlichen Räumlichkeiten. Die Classenzimmer sind hoch und freundlich, zweckmäßig beleuchtet, gut ventilirt und für die aufzunehmende Schülerzahl so groß, dass auf ein Kind ca. $^3/_4$ qm. und mehr Bodenfläche kommen. Die langen und breiten Corridore gestatten den Kindern den Aufenthalt bei schlechter Witterung in den Erholungspausen, wogegen sie bei schönem Wetter sich auf dem Spielplatze herumtummeln und Körper und Geist zu neuer Thätigkeit erfrischen können. Große Sorgfalt ist der Construction der Schulbänke gemidmet, und alle Formen und Größenverhältnisse daran sind nach eingehenden ärztlichen und fachmännischen Prüfungen genau festgesetzt, damit die Schüler beim Gebrauch derselben an ihrer Gesundheit keinerlei Schaden leiden. Die Wichtigkeit gerade dieses Gegenstandes erhellt schon daraus, dass auf den meisten industriellen Ausstellungen der letzten Jahre auch neu construirte Schulbänke zu finden waren. Außerdem haben gesetzliche Bestimmungen speciell dafür gesorgt, dass die Classenlocale stets rein gehalten werden, denn aufgewirbelter Staub ist von besonders nachtheiligem Einflusse auf die Respirationsorgane der Kinder. Es empfiehlt sich überhaupt, die Fenster nicht blos nach beendigtem Unterrichte offen zu halten, sondern der frischen Luft auch während der Lectionen immer reichlichen Zutritt zu gestatten, sofern es die Witterungsverhältnisse erlauben. Ist man vor Zugluft geschützt, so sperre man die Kinder ja nicht zu ängstlich ein. Verwöhnung und irrige Ansichten können auch nach dieser Seite hin die Gesundheit in der Schule durch Unterlassungssünden sehr beeinträchtigen.

Von besonderem Vortheil für Gesundheit und Kräftigung des Körpers sind ferner die durch den obligatorisch gewordenen Turnunterricht an Knabenschulen planmäßig vorzunehmenden gymnastischen Übungen, wobei wir aber unser Bedauern darüber aussprechen, dass

diese Forderung der Schulbehörden nicht auch auf die Mädchenschulen ausgedehnt ist, da die weibliche Natur doch einer ebenso sorgfältigen körperlichen Entwicklung bedarf, als die männliche. Ja, wir sind sogar der Meinung, dass die Mädchen, namentlich in größern Städten, infolge ihrer mehr eingezogenen, häuslichen und sitzenden Lebensweise der körperlichen Pflege und Kräftigung noch mehr bedürfen als die Knaben, deren Spiele und Streiche ohnehin schon viel Bewegung verlangen und meist in freier Luft ausgeführt werden. Unsere Mädchen sind die heranwachsenden Mütter des nachfolgenden Geschlechts und bilden als solche die Grundlage der größern oder geringern körperlichen Tüchtigkeit der zukünftigen Generation. Ihre hohe Bedeutung im Entwicklungsgange der Menschheit ist außer allem Zweifel, weshalb auch Pestalozzi und Friedrich Fröbel zu dem Ausspruche kommen: „Gebt uns andere Mütter!" Diese Forderung kann aber nicht blos der pädagogischen Geschicklichkeit derselben gelten, sondern sie muss auch, wenn sie den erwünschten Erfolg haben soll, auf ihre körperliche Beschaffenheit ausgedehnt werden. Wie aus einem verkümmerten Samenkorne keine kräftige Pflanze hervorgehen kann, so können auch schwächliche Mütter keine kräftigen Kinder gebären. Darum haben sich in vielen Städten Privat-Turnanstalten für Mädchen gebildet, die aber nur denen zugänglich sind, welche über das für den Unterricht geforderte Honorar verfügen können, und das ist freilich nur ein äußerst kleiner Bruchtheil der der besondern körperlichen Ausbildung bedürftigen Mädchen. Die meisten Familien der mittlern und niedern Stände sind genöthigt, dieselben zu allerlei häuslichen Beschäftigungen für den eigenen Bedarf mit heranzuziehen. Die Staaten bedürfen kräftiger Arbeiter und starker Vertheidiger des Vaterlandes, aber auch gesunder kräftiger Mütter.

So angenehm nun diese hier angeführten Fortschritte in der Schulhygiene dem Menschenfreunde sein mögen, und so dankbar er auch dafür sein wird, so ist dabei doch zu bemerken, dass dieselben immer nur erst als rühmliche Ausnahmen zu betrachten sind und der größere Theil besserer Einrichtungen der Zukunft überlassen bleibt. Das Mangelhafte und sogar oft höchst Gebrechliche in der äußeren Einrichtung vieler Schulen unseres Vaterlandes ist bekannt genug und bedarf nicht erst noch detailirter Auseinandersetzungen. Die oft dringend gebotenen Verbesserungen scheitern meist an dem Mangel guten Willens und besserer Einsicht der Gemeinden oder an deren Mittellosigkeit.

Wir können uns nicht versagen, an dieser Stelle auf eine bereits in Thaten sich kundgebende Gegenströmung in den hygienischen

Bestrebungen der Schule aufmerksam zu machen. Die conservative Partei in Westfalen hat eine Petition an den deutschen Reichskanzler gesandt, in welcher nicht allein die Zurückschraubung der geistigen Entwicklung der Kinder in der Volksschule auf das Minimum früherer Zeiten gefordert wird (auf welchen Punkt wir aber unseres besondern Themas wegen nicht näher eingehen können), sondern welche auch betreffs der leiblichen Fürsorge für die Kinder in der Schule sich also ausspricht: „Nach den allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 in Preußen sollen auf einen Lehrer 80 Kinder kommen. Infolge dessen sind bereits und werden fernerhin eine Menge neuer Schulstellen und Gebäude eingerichtet. Eine tiefe Missstimmung ergreift immer größere Kreise der hiesigen von Alters her loyalen und conservativ-kirchenpolitischen Landbevölkerung.“ — „Die Schule fängt an eine Plage des Volks zu werden. Und wozu die vielen Schulbauten und neuen Lehrerstellen?“ etc. —

Wenn der Kinder- und Schulfreund der Meinung ist, dass für unsere Kinder das Beste gut genug und deshalb auch auf alles das sorgfältig zu achten ist, wodurch ihr leibliches Wol befördert wird, so ist diese Petition anderer Ansicht; sie ist den neuen Schulbauten und der nothwendigen Theilung überfüllter Classen abhold, sie will vielmehr die alten, oft traurigen Zustände der Schule, über welche die Pädagogik und jeder human denkende Mensch im Interesse der Gesundheitspflege und der frischen geistigen Entwicklung der Unmündigen schon längst den Stab gebrochen hat, noch beibehalten wissen und meint auch schließlich, „dass der Dank für Gewährung der Bitte ein allgemeiner und tiefempfundener sein werde“.

Nun, wie groß dieser Kreis des „allgemeinen Dankes“ sein könnte, lassen wir dahingestellt. Unsere Ansicht ist eine andere; die vorwärtsschreitende Zeit wird über diese Petition zur Tagesordnung übergehen, und die begonnenen Verbesserungen und zweckmäßigen Einrichtungen werden — wenn auch nicht immer in dem erwünschten Tempo — ihren ungestörten Fortgang nehmen.

Im weitern Interesse der Schulhygiene sind in vielen Städten von wissenschaftlich gebildeten Männern die gründlichsten Untersuchungen in höhern und niedern Schulen angestellt worden über die Sehkraft der Schüler, über Schwerhörigkeit, über Verkrümmungen des Rückgrats, über Beschaffenheit der Luft in den Classenlocalen, über die Heizung und anderes, was mit der Gesundheit des Menschen in einem Zusammenhange steht, und dabei haben sich oft genug die traurigsten Resultate herausgestellt. Wie bedeutend ist z. B. die

Kurzsichtigkeit der Schüler in höhern Schulen, wie gering meist die Ausdehnung ihres Brustskastens und wie wenig entwickelt ihr ganzes Muskelsystem. Und wie viel andere Übel und Gebrechen zeigen sich noch an der herangewachsenen Jugend bei den jährlichen Aushebungen zum Militärdienste; der Analphabeten werden zwar weniger, der körperlich „Untauglichen" aber mehr.

Es bestreitet wol niemand, dass das jetzige Geschlecht sich den frischen, kräftigen Natursöhnen des Tacitus nicht mehr an die Seite stellen kann. Selbst wenn wir den Maßstab von der physischen Kraft und dem leiblichen Wolbefinden dem gesunden Stamme benachbarter Gebirgsvölker der Gegenwart entnehmen und denselben an die jetzigen Bewohner Deutschlands legen, werden wir verhältnismäßig nur wenige finden, welche jenen gleichkommen. Der eingeführte Turnunterricht wirkt zwar den nachtheiligen Einflüssen der Schulstube und frühern Verabsäumungen abschwächend entgegen, hebt sie aber nicht auf. Beim weiblichen Geschlecht im besondern zeigen sich die Folgen vernachlässigter oder verkehrter leiblicher Erziehung in mancherlei Erscheinungen, von denen einzelne jetzt sehr häufig auftreten. Blutarmuth, Bleichsucht, Nervosität und Hysterie sind die oft genannten Plagegeister der Gegenwart, und verhältnismäßig nur wenige Mütter, namentlich in den höheren Ständen, sind fähig, dem Kinde die eigene Brust als Nahrung darzureichen. Das alles sind doch gewiss Zustände, die nicht von Naturwüchsigkeit und Kraft der heutigen Generation zeugen, denen aber durch rationelle und sorgfältige Pflege des Leibes energisch entgegen zu arbeiten ist. Den Anfang dazu hat die Familie zu machen.

Wenn auch Staaten und Communen durch ihre verschiedenen Einrichtungen und Anstalten, sowie zweckentsprechende Vereine nach Möglichkeit das thun, was der Gesundheit zuträglich und förderlich ist, so geht von der heilsamen Wirkung solcher Bestrebungen doch ein gut Theil verloren, wenn die Familie als erster Factor dabei nicht einen richtigen und festen Grund legt. Begangene Fehler in den ersten Entwicklungsperioden der Kinder sind später oft gar nicht wieder zu verbessern, und die Folgen schleppen sich dann durch das ganze Leben hin. Da sich aber die meisten körperlichen Schwächen und Gebrechen der Menschen auf eine verkehrte Kindererziehung zurückführen lassen, so ist auch hier der Hebel zur Anbahnung besserer Zustände einzusetzen. Jeder Fortschritt darin kommt nicht allein dem Individuum und der Familie, sondern der ganzen Gesellschaft zugute.

Die junge Mutter der niederen Stände, der doch die leibliche Pflege ihrer Kinder gewöhnlich ausschließlich zufällt, hat meist nicht die geringste Kenntnis von dem, was dabei besonders zu thun und zu lassen ist: sie ist auf den „guten Rat“ von Verwandten und Freundinnen angewiesen, der aber, wie die Erfahrung lehrt, oft mangelhaft und verkehrt genug ist; und treten ungewohnte Fälle ein, so ist die Rathlosigkeit auf allen Seiten. Die Hinzuziehung eines Arztes erfolgt wegen Armut oder unzeitiger Sparsamkeit — namentlich auf dem Lande — meist zu spät, und Gesundheit und Leben des Kindes bleiben oft dem Unverstande überlassen.

Auch in diesem Punkte ist die Stadt gegen das Land im Vorteil, da ein Arzt in derselben weit schneller (und auch billiger) zu haben ist, in vielen Städten auch „Armenhilfsvereine“ bestehen, deren Mitglieder für eine geringe Vereinssteuer Arzt und Apotheke für alle in der Familie vorkommende Krankheitsfälle haben.

Die Unwissenheit der jungen Mütter in der Pflege ihrer Kinder ist einer der schwächsten Punkte im Organismus unserer Gesellschaft. Hier thut Abhilfe ganz besonders not. Und da ist Würzburg mit einem äußerst practischen und nachahmungswürdigen Beispiele vorangegangen. Auf dem dortigen Standesamte wird dem Vater, welcher die Geburt eines Kindes anmeldet, von amtswegen eine populär geschriebene Broschüre, herausgegeben vom ärztlichen Vereine, eingehändigt. Dieses Schriftchen enthält eine Reihe von wertvollen Fingerzeigen über die rationelle Pflege des Kindes im ersten Lebensalter und soll nicht etwa den Arzt überflüssig machen, sondern hauptsächlich gewisse Vorurteile und manchen Aberglauben, der im Volke über Körperpflege herrscht, bekämpfen und zugleich eine Anzahl sanitärer Maßregeln allgemein bekannt machen. — Noch ein zweites ebenso zweckmäßiges Mittel zur Abhilfe des beregten Übelstandes — besonders auf dem Lande — liegt in der Hand des Lehrers. Hat es derselbe verstanden, in seiner Gemeinde die rechte Stellung einzunehmen, so gilt er nicht blos als ein geachteter Mann, sondern ist auch in den Familien ein willkommener Hausfreund, dessen Wort man hochschätzt. Dabei kann es ihm nicht schwer werden, seinen wolgemeinten Einfluss nach allen Seiten hin in der Familie zur Geltung zu bringen und neben andern Ratschlägen auch Fingerzeige zu einer vernünftigen leiblichen Erziehung zu geben, die Beachtung derselben ganz unbemerkt zu controliren und auf die sich ergebenden vortheilhaften Resultate hinzuweisen; ja er wird keinen Augenblick Anstand nehmen, bei vorkommenden Unglücksfällen oder

plötzlichen heftigen Erkrankungen bis zum Erscheinen des Arztes selbst mit Hand anzulegen und die erforderlichen Verhaltungsregeln zu geben. Das setzt allerdings voraus, dass sich der Lehrer durch besonderes Studium der Gesundheitspflege dazu auch tüchtig und geschickt gemacht hat, und daran sollte es kein Lehrer fehlen lassen. In den Städten, wo bereits entsprechende Vereine für Gesundheitspflege im Volke bestehen, ist es zur Ehrenpflicht der Lehrer geworden, sich dabei zu betheiligen und nach immer neuen Mitteln und Wegen zu suchen, durch welche dem Gesundheitszustande der Menschen je länger je mehr aufgeholfen werden kann. Allgemeine Regeln und Gesichtspunkte, sowie auch specielle Fingerzeige, wie sie in den Vorträgen der Vereinsversammlungen meist zur Sprache kommen, sind ebenso nothwendig als zweckmäßig; am vortheilhaftesten aber sind die Einrichtungen des Vereins dann, wenn Theorie und Praxis Hand in Hand gehen und die Hilfe des Vereins auch zur rechten Zeit an der rechten Stelle eintritt. Die Bildung solcher Vereine schreitet immer vorwärts, und erst kürzlich hat sich im Rheinland wieder einer constituirt unter dem Namen: „Centralverein für Kinderpflege in Haus und Schule in Düsseldorf", der namentlich auch für die Schule sehr empfehlenswerte Einrichtungen bereits ins Leben gerufen hat.

Ferner hat uns die Neuzeit im Interesse der Gesundheitspflege mit einer Einrichtung beschenkt, von welcher wir wünschen, dass sie immer größere Dimensionen annehmen möge, und welcher man den Namen Feriencolonien gegeben hat. Ihre Entstehung, Beschaffenheit und Bedeutung ist folgende.

Die ersten Anfänge in der öffentlichen Fürsorge für das leibliche Wol kranker und schwächlicher Kinder aus der Schule fallen in die fünfziger Jahre, waren aber noch keine geschlossenen Feriencolonien. Der Inspector einer Militärschule in Kopenhagen, ein großer Menschen- und Kinderfreund, setzte sich in jener Zeit in Verbindung mit den Vorstehern der dortigen Volksschulen, um die einer größeren Erholung und Kräftigung bedürftigen armen Kinder zu ermitteln. Als dieses geschehen war, ging ein entsprechender Aufruf an die Landbewohner mit der herzlichen Bitte, diesen Kindern während der Sommerferien einen Aufenthalt in ihren Familien zu gewähren. Der Erfolg übertraf alle Erwartungen. Mit der größten Bereitwilligkeit sagten hunderte von Familien die erbetene Aufnahme zu, und da man den hilfsbedürftigen Kleinen auch noch freie Hin- und Rückreise verschaffte, so konnten schon das erste Mal gegen 1000 solcher Kinder auf dem Lande untergebracht werden. In späteren Jahren, in denen sich dieses

Vorgehen wiederholte, hat sich die Zahl der Kinder noch vermehrt, und ohne wesentliche Änderungen eintreten zu lassen, hat man dort bis heute an dem Princip der Versorgung der Kinder in Familien festgehalten. Die eigentlichen Feriencolonien, wie sie jetzt an vielen Orten zur Ausführung kommen, haben ihren Ursprung erst 1876 in der Schweiz gehabt.

Dort lebte im Appenzeller Lande der Pfarrer Walter Bion, welcher später nach Zürich versetzt wurde. Wie verwunderte sich aber der Mann in seiner neuen Heimat, als er unter den Stadtkindern so viele blasse und blutarme Gesichter sah. Sein Mitleid wurde rege, und ohne sich lange zu besinnen, beschloss er bei sich, eine möglichst große Anzahl dieser verkümmerten Schwächlinge während der Sommerferien der Gemeinde, in der er vorher als Prediger und Menschenfreund thätig gewesen war und im besten Andenken stand, in eigener Person als Gäste zuzuführen und ihr Ferienleben im Interesse ihrer Gesundheit daselbst zu ordnen und zu leiten; denn er war sich wol bewusst, dass der mehrwöchige Aufenthalt auf dem Lande mit gemeinschaftlichen Spaziergängen, botanischen und mineralogischen Excursionen, Spielen, Bergsteigen, Herumtummeln und dergleichen in der reinen, stärkenden Berg- und Waldluft, sowie die damit verbundene einfache, aber nahrhafte Kost der Gesundheit dieser kleinen Weltbürger wieder aufhelfen würde. Der Erfolg aller seiner Bemühungen dabei und das Resultat der Feriencolonie an den Kindern waren äußerst günstig, und es war dem wackeren Manne nachher eine besondere Freude, über das Unternehmen mit seinen überraschenden Ergebnissen in einer medicinischen Zeitschrift berichten zu können. Diesen Artikel las auch der schon weiter oben erwähnte Dr. Varrentrap zu Frankfurt a. M., der in seinen Bestrebungen für alles, was die Gesundheitspflege betrifft, zunächst dafür sorgte, dass diese glückliche Idee und deren gelungene Ausführung die möglich weiteste Verbreitung durch die Presse fand, dann aber in Frankfurt selbst eine solche Feriencolonie ins Leben rief.

Diesen beiden Beispielen in Zürich und Frankfurt folgten ziemlich schnell hintereinander andere Städte unseres Vaterlandes nach. Wie weit aber die Angelegenheit bis jetzt schon gediehen ist, zeigt der Umstand, dass am 15. November 1881 in der deutschen Metropole ein Congress getagt hat, auf welchem Abgeordnete des Comités von Feriencolonien aus Deutschland, Österreich und der Schweiz ihre Erfahrungen und Ansichten über Kindercolonien austauschten. Die Eröffnungsrede hielt kein Geringerer, als der vormalige, den Lehrern

unvergessliche preußische Unterrichtsminister Dr. Falk, der in derselben unter anderm Folgendes sagte: „Alljährlich fallen in Berlin hunderte von Kindern dem Siechthum anheim und entwickeln sich unter der Ungunst der Verhältnisse zu elenden, krüppelhaften, zu jeder ernstlichen Arbeit untauglichen Individuen, die mit der Zeit nicht nur der Commune zur Last fallen und deren Armen-, Kranken- und Siechenhäuser bevölkern, sondern auch erfahrungsmäßig für Ausbreitung aller größeren Epidemien am wesentlichsten beitragen, weil sie widerstandslos gegen alle krankmachenden Einflüsse sind. Werden solche Kinder zur rechten Zeit — wenn auch nur wenige Wochen — in zweckentsprechende gesundheitliche Verhältnisse gebracht, so ist ihre dauernde Kräftigung möglich; es kann hierdurch vielem Elend gesteuert, unsere Kranken- und Wolthätigkeitsanstalten können hierdurch erheblich entlastet werden. In der That bedarf die hohe sociale und sanitäre Bedeutung der Feriencolonien kaum einer Begründung.“ —

Dass dennoch diese Feriencolonien, wie alles Gute in der Welt auch ihre Gegner haben, darf nicht Wunder nehmen, aber die Einwendungen derselben ruhen auf so schwachen Füßen, dass es leicht genug ist, sie zu widerlegen und zurückzuweisen, zumal den Anhängern und Verteidigern schon eine fünfjährige Erfahrung zur Seite steht. Wir halten es darum auch nicht für geboten, die Bedenken einzeln vorzuführen und darauf näher einzugehen. Könnte man nur den reichen Mann, der blos sein bevorzugtes Stadtviertel mit den hohen Palästen und den anmuthigen Anlagen kennt, der auch alle Jahre in die Bäder und Sommerfrischen reist, vermögen, seine Schritte zuweilen in die abgelegenen, düstern und dumpfigen Straßen der Armut zu lenken, um das Elend und die Jammergestalten in den Familien mit eigenen Augen anzuschauen, seine Gleichgültigkeit und sein Widerspruch gegen jene edeln Bestrebungen der Neuzeit würden — wenn das Herz nicht mit einer Eisrinde umgeben ist — verschwinden und einer besseren Überzeugung Platz machen; Herz und Hand würden sich öffnen, aber nicht zur Darreichung eines flüchtigen Almosens, sondern um dem Übel gründlich steuern zu helfen.

Uns erscheinen die Feriencolonien als ein reicher Segensquell nicht blos für das äußere, sondern auch für das innere Leben der Jugend. Ist es denn nicht ein vollgültiger Beweis, wie segensreich der Aufenthalt in der Colonie an dem Körper der Kinder ist, wenn nach der Rückkehr aus derselben schon der unmittelbare Augenschein lehrt, wie die anfangs welken und niedergedrückten Kinder unter den

günstigen Bedingungen wieder ein frisches und munteres Aussehen bekommen haben, noch mehr aber, wenn die Ärzte in Zahlen die überraschende Zunahme des Körpergewiehts und der Brustkastenweite constatiren? Ist es ferner nicht ein Segen für das innere Leben der Kinder, wenn sie das Landleben kennen und lieben lernen, auf ihren Touren eine Menge neuer Anschauungen gewinnen, andere Gegenden, andere Leute und Sitten, andere industrielle Einrichtungen und dergleichen zu Gesicht bekommen? Ist es endlich nicht auch ein großer Gewinn für ihr Gemüthsleben, wenn der Umgang mit der Natur ihnen vom frühen Morgen bis zum späten Abend so reine, unschuldige Freuden darbietet, und sie in dem Gefühle der wachsenden Gesundheit und Kraft wieder vertrauensvoll und freudig gestimmt werden? — Ja gewiss, die Feriencolonien sind eine ernste und segensreiche That an der leidenden armen Jugend, und ihre Einrichtung bietet denen, die mit irdischen Gütern gesegnet sind, die schönste Gelegenheit, ihre Nächstenliebe in zweckmäßiger Weise zu bethätigen und ihre Hand nicht zurückzuziehen, wenn die Veranstalter derselben in irgendwelcher Form um eine nachhaltige Unterstützung bitten.

Gewöhnlich bildet sich zu diesem Zwecke an dem betreffenden Orte ein besonderes Comité, dessen Mitglieder in der uneigennützigsten Weise die Sache in die Hand nehmen und unter mancherlei Berathungen und Mühewaltungen das Ganze ins Werk setzen. Das kundige Auge des Arztes sucht aus dem ganzen Schulcötus diejenigen Kinder heraus, welche der Feriencolonie zuzuweisen sind; ob dann die ausgewählten in kleineren oder größeren Colonien unter Aufsicht und Leitung von Lehrern resp. Lehrerinnen aufs Land geführt und nach dem Beispiele des Pfarrers Bion ein gemeinschaftliches und geordnetes Leben in der Natur genießen, oder in einzelnen Familien untergebracht werden und dergleichen, das ist zunächst Nebensache und hängt von Umständen und dem Beschlusse des vorher beratenden Comité's ab, wenn nur der Hauptzweck erfüllt wird.

Vornehmlich sind es die Städte und unter diesen besonders wieder die übervölkerten mit ihrem starken Proletariate, welche dieser segensreichen Einrichtung in erster Linie bedürfen. Die versteckten und dunkeln Winkel der Stadt ohne Licht und Luft mit ihren meist sehr beschränkten und ungesunden Wohnungen, in denen sich gewöhnlich starke Familien zusammendrängen, die schlechte und oft auch unzureichende Kost, sowie die meist ganz vernachlässigte leibliche Pflege der Bewohner erzeugen allerlei Krankheiten und dauerndes Siechthum. Selbst der Arbeiter- und niedere Handwerker-

stand hat oft genug mit den größten Entbehrungen zu kämpfen, unter denen die Gesundheit auch dieser Menschen nicht unerheblich leidet. Feriencolonien können nun zwar die Quelle dieses Elends nicht verstopfen, denn zu dieser socialen Reform sind noch ganz andere Mittel im Staatsleben notwendig, aber sie sind doch im Stande, die an den Kindern bereits eingetretenen leiblichen Übel in auffallender Weise zu mildern, ihren Körper zu erfrischen und zu kräftigen; und sind die häuslichen Verhältnisse nicht gar zu ungünstig, so werden die Erholungs- und Kräftigungsversuche, namentlich bei Wiederholungen, an dem lebenskräftigen kindlichen Organismus auch einen dauernden Nutzen haben, sie werden manches Leben retten und der Gesundheit bei vielen zum endlichen Siege verhelfen.

Die Neuzeit ist in ihren humanen Bestrebungen noch weiter gegangen. Kinder, welche an ausgesprochenen Krankheiten, namentlich an der in den unteren Schichten so häufig vorkommenden Scrophelkrankheit leiden, werden besonderen Heilanstalten, Seehospicen oder Solbädern zugewiesen. Eine solche „Kinderheilanstalt“ mit Solquellen und Inhalationseinrichtungen besteht z. B. seit 1876 in Frankenhausen in Thüringen. Die Begründerin derselben ist eine Berliner Dame, welche aus Dankbarbeit für die Rettung ihres einzigen Kindes in der damals allgemeinen Heilanstalt die ersten Mittel hergab, darin Freistellen für arme Kinder zu errichten, und ein edelgesinnter Bürger des Ortes gab ein passend gelegenes Wohnhaus zur Aufnahme der Pfleglinge her. Beiträge von anderen Einwohnern und von auswärts in Geld, sowie Gaben an Naturalien, Inventarstücken, Büchern, Spielsachen und dergleichen machten bald die Aufnahme von immermehr kleinen Patienten möglich, so dass in der Anstalt bis jetzt schon über 250 meist arme Kinder Verpflegung und zum großen Teile Heilung gefunden haben. In ähnlicher Weise geht auch Bad Sulza bei Kösen in Thüringen vor und hofft, durch die Beihilfe edler Menschenfreunde ganze und halbe Freistellen für arme, leidende Kinder einrichten zu können. So hat ferner das Comité in Straßburg im Elsass im Mai 1882 acht kranke Kinder nach Bad Kreuznach geschickt, und später sollen noch andere folgen, während die übrige große Anzahl erholungsbedürftiger Kinder der Feriencolonie zugewiesen ist.

Die Stadt Barmen hat noch andere Einrichtungen getroffen. Das dortige Comité sendet nur wirklich kranke Kinder aufs Land, während die schlecht genährten, schwächlichen in der Stadt bleiben. Diese letzteren kommen aber täglich an bestimmten Orten zusammen und erhalten pro Kopf ein halbes Liter gute Milch mit einem Stück

Brot zum Frühstück, dann wird die Zeit bis Mittag mit allerhand Spielen und Belustigungen ausgefüllt. Am Nachmittag kommen die Kinder wieder, empfangen eine gleiche Portion Milch und werden dann zu einem längern Spaziergange in den Wald geführt. Nach ihrer Rückkehr von dort erhalten sie noch einmal ihr Quantum Milch mit Brot und gehen hierauf nach Hause, um am nächsten Morgen in der Colonie wieder zu erscheinen und die Erholung und Kräftigung ihres Körpers fortzusetzen. Solche Stadtcolonien kommen auch den kleinern und zu schwachen Kindern, welche von den Partien und körperlichen Anstrengungen einer Landcolonie ausgeschlossen werden müssen, zu gute. In Gera (Reuß) ist auf Anregung der Ärzte daselbst die Einrichtung getroffen, dass an sämmtlichen Schulen der Stadt während der Freizeit den Kindern ein Glas Milch verabreicht wird, und zwar nur gegen Marken. Aus städtischen Mitteln erhalten arme und schwächliche Kinder die Milch gratis. — „Der wolthätige Schulverein“ in Hamburg hat in 120 dortigen Cafés, Restaurationen etc. Sammelbüchsen ausgestellt zur Aufnahme von Gaben für die Feriencolonien und beabsichtigt in den Sommerferien 500 Kinder aufs Land zu schicken, was einen Kostenaufwand von etwa 8000 Mark erfordern würde. London hat ebenfalls, wenn auch nur sporadisch, in einzelnen Bezirken Feriencolonien auf dem Lande aufzuweisen, und in Frankreich hat der Unterrichtsminister Ferry sich von einem Sachverständigen über die Feriencolonien in Deutschland Vortrag halten lassen, um — dieselben auch dort einzuführen. Jenseits des Oceans, in New-York, kommt die Fürsorge für kränkliche und schwache Kinder in anderer Weise zum Ausdruck. Daselbst besteht eine „Kinderschulgesellschaft“, welche an jedem Morgen der heißen Sommertage auf einem großen Dampfschiffe, das reichlich mit Lebensmitteln versehen wird, anderthalb tausend Kinder versammelt und mit diesen auf die offene See fährt, um sie vor der gefährlichen Ruhr zu schützen. Auf dem Wasser erquicken sich die Kleinen den Tag über an der reinen Seeluft, um abends gestärkt wieder zur Familie zurückgebracht zu werden. Endlich wollen wir noch auf die in letzter Zeit gegründeten Schulsanitorien, z. B. im Schwarzwalde, in der Schweiz etc., aufmerksam machen; das sind Schulanstalten in solchen Orten, die sich besonders günstiger klimatischer Verhältnisse erfreuen und für kranke und schwächliche Kinder eingerichtet, bis jetzt aber nur wolhabenden Leuten zugänglich sind.

Dies alles bekundet, ohne noch andere Städte mit Feriencolonien oder sonstigen zweckmäßigen Einrichtungen der Art namhaft zu

machen, doch zur Genüge, welche Wichtigkeit der Gesundheitspflege im Volke beigelegt wird, und wie eifrig das Bestreben edler Menschenfreunde ist, durch offene Hand und guten Rath dem stetig wachsenden Übel der leiblichen Verkümmerung nach Möglichkeit entgegen zu arbeiten.

Das Gelingen und die Vervollkommnung gerade dieses Werkes barmherziger Liebe an armen und elenden Kindern muss jedem human denkenden Menschen besonders am Herzen liegen. Mögen darum die bisher errungenen schönen Erfolge die Leiter solcher Unternehmungen ermuthigen, in ihren uneigennützigen Bemühungen fortzufahren, und nicht müde werden, auch wenn ihnen von mancher Seite die erwünschte Unterstützung versagt wird, und mögen auch da, wo diese schöne Idee noch im Keime schlummert, den Feriencolonien immer neue Freunde und thatkräftige Beförderer erwachsen. Es würde aber wol als einseitig zu bezeichnen sein, wenn man an den einmal bestehenden Formen der Feriencolonien für alle Fälle festhalten wollte, denn dieselben sind ja einer weitern Entwicklung fähig und theilweise auch bedürftig. Man pflege aber zunächst das bereits Vorhandene und wähle in jedem Falle nach den gegebenen Verhältnissen das Zweckmäßigste aus. Wo geschlossene Feriencolonien mit größern Reisetouren sich nicht empfehlen, wähle man Landaufenthalt mit stehenden Massenquartieren unter Leitung eines Lehrers, oder man suche die Kinder in einzelnen Familien unterzubringen, oder man richte für einen Theil der Kinder, wie in Barmen Stadtcolonien ein. Diejenigen Kinder, welche des besondern Einflusses eines erfahrenen Erziehers bedürfen, gehören in die von Lehrern geleiteten Colonien, die besser erzogenen Kinder verarmter Eltern aber können der Familienpflege übergeben werden, während besonders kranke Kinder in Heilanstalten oder in Seehospizen unterzubringen wären. Die Zukunft eröffnet uns vielleicht noch andere Wege und bietet umfassendere Mittel für die Gesundheitspflege im Volke, namentlich wenn sie nicht mehr blos Sache der zufälligen und schwankenden Privatwolthätigkeit ist.

Für Fortbildungsschulen.

Von Dr. Friedrich Dittes.

In manchen Ländern haben sich die Fortbildungsschulen bereits eingebürgert, in anderen bemüht man sich, ihnen Bahn zu brechen, in allen werden sie von einsichtigen und wolmeinenden Leuten als ein dringendes Bedürfnis angesehen. Wo die Volksschulen in Blüte stehen, dienen die Fortbildungsschulen zur Erhaltung, Erweiterung und Verwertung der elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten, sowie zur erziehlichen Leitung der heranwachsenden Jugend; wo aber die Volksschulen noch auf einer niedrigen Stufe stehen oder, wie es gegenwärtig in manchen Ländern an der Tagesordnung ist, wieder eingeschränkt werden, da sind Fortbildungsschulen um so nothwendiger. Es bleibt freilich in allen Fällen zu wünschen, dass Hänschen dem Hans gehörig vorarbeite; aber wenn ersteres zurückgeblieben ist, so muss eben letzterer um so entschiedener angehalten werden, dass er in seiner Bildung nachhole, was er als Bürger eines Culturstaates bedarf.

Welche speciellen Vorbedingungen nun auch einer Fortbildungsschule gegeben sein mögen, immer wird der Unterricht und die Erziehung, die sie bieten sollen, mit eigenthümlichen Schwierigkeiten verbunden und daher auch jedes Mittel zur Erleichterung dieser Schwierigkeiten willkommen sein. Auf ein solches Mittel wollen wir hiermit aufmerksam machen. Es ist eine Druckschrift unter dem Titel: „Der Fortbildungsschüler, obligatorisches Lehrmittel für die Fortbildungs-Schule des Cantons Solothurn, bearbeitet und herausgegeben von der solothurnischen Lehrmittel-Commission unter Mitwirkung von Lehrern und Schulfreunden.“ Diese Schrift erscheint in Heften von je einem Bogen während des Winterhalbjahres alle 14 Tage, jedes Jahr 10mal, zum Preise von 1 Franc für 10 Nummern. (Solothurn bei J. Gassmann.) Der Inhalt ist höchst mannigfaltig, den Bedürfnissen der Fortbildungsschule entsprechend, durchaus wertvoll und passend. Beiträge zur Natur-, Vaterlands-, Verfassungskunde, Belehrungen über Obstbau, Landbau, Viehzucht, über den bürgerlichen

Haushalt, über Gesundheitspflege, über Gewerbe, Handel, Verkehrswesen, Erzählungen aus der Culturgeschichte u. s. w. bilden den durchaus gemeinnützlichen Inhalt dieser Schrift, deren praktischer Wert noch erhöht wird durch die Beigabe von Rechnungsaufgaben über häufig vorkommende Verhältnisse und durch eine fortgesetzte Anleitung zur Abfassung von Geschäftsaufsätzen. Unsere Charakteristik würde aber nur einseitig sein, wenn wir dem Vorstehenden nicht hinzufügen wollten, dass der „Fortbildungsschüler“ auch der Erziehung im engeren Sinne des Wortes, der moralischen Hebung der Jugend, der Pflege des Gemeinsinnes und Patriotismus, der Läuterung und Stärkung des Willens zahlreiche und wirksame Anregungen bietet, und dass er endlich besonders durch Poesie und Gesang auch das Gemüth erfreut und veredelt.

Es ist selbstverständlich, dass der „Fortbildungsschüler“ die schweizerischen Verhältnisse zum Mittelpunkte hat und im schweizerischen Geiste gehalten ist, also nicht überall ohne Weiteres verwendet werden kann. Aber er wird erstens für jedermann dadurch von Interesse, dass er eben die Schweiz in den mannigfaltigsten Richtungen beleuchtet, und zweitens für alle Lehrer an Fortbildungsschulen dadurch höchst instructiv, dass er einen anschaulichen und praktischen Typus für die den localen Verhältnissen entsprechende Gestaltung des Fortbildungswesens aufstellt. Vieles, was er bringt, ist ja allgemein brauchbar; das andere wird, mutatis mutandis, jedem denkenden Lehrer andeuten, wie er die in seiner Umgebung liegenden Momente zur Fortbildung der heranwachsenden Generation verwerten kann.

Pädagogische Rundschau.

Berlin, September 1883. L. Unser Magistrat beschäftigt sich jetzt mit der Einrichtung der „Mittelschule“. Dieselbe soll sich auf der Gemeindeschule aufbauen und aus 6 Classen bestehen. Zwei davon werden Elementarclassen sein und im wesentlichen dasselbe Pensum haben, welches die Oberstufe der Volksschule hat. Unsere Gemeindeschule besteht aus 6 Classen, nämlich

Classe VI und V Unterstufe.
„ IV „ III Mittelstufe.
„ II „ I Oberstufe.

Nach durchlaufener Mittelstufe, also im Alter von 10 Jahren, können die Schüler der Gemeindeschule in die letzte Classe der Mittel-

schule übergehen. Auch wenn sie die Gemeindeschule absolvirt haben, steht es ihnen frei, in die 4.*) Classe der Mittelschule einzutreten, da erst in dieser der Unterricht in fremden Sprachen beginnen wird. Zunächst ist die Errichtung einer Mittelschule beabsichtigt. Man hat eine wolhabende Gegend (am Halleschen Thor) dazu ausersehen. Das Schulgeld wird auf 80 Mark (jährlich) bemessen werden, d. h. etwas niedriger als bei den Gymnasien und den Realgymnasien. Die Lehrercollegien sollen, ähnlich wie bei den höheren Mädchenschulen, theils aus akademisch gebildeten Lehrkräften, theils aus Mittelschullehrern zusammengesetzt werden.

Als Ziel der Mittelschule gilt die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst, deren Verleihung wahrscheinlich auch vom Cultusminister bei der Reichsschulcommission befürwortet werden wird.

Vom deutschen Ostseestrande. dt. Es ist eine längst feststehende Thatsache, dass es oft ganz besonderer Anregungen bedarf, um wichtige, zeitgemäße Reformen ins Leben zu rufen. In den beiden letzten Jahren fielen längs dem deutschen Ostseestrande in Stadt und Land ganz unverhältnismäßig viele Kinder im schulpflichtigen Alter der mörderischen Diphtheritis zum Opfer. Das nöthigte manchen sorgsamen Vater zum Nachdenken. Überall spähete man den Miasmen zu der tödlichen Pilzbildung nach und kam denn auch auf die Idee, dass achttägiger Schmutz der Gesundheit der Kinder nicht zuträglich sei und daher die Schulstuben in kürzeren Zeiträumen gereinigt werden müssten. Die Hauptlehrer in Elbing erklärten in einer Conferenz im October 1882, dass eine Reinigung der Schulstube am Mittwoch und Sonnabend zwar nothwendig, aber auch vollständig genügend sei. Die k. Regierung zu Marienwerder ist jedoch einen Schritt in der Cultur voraus und hat in ihrem Ressort analag den Forderungen des Pädagogiums eine „tägliche“ Reinigung angeordnet. (S. Pädag. II. Jahrgang 1880. Seite 507 ff.) Da wo kein besonderer Schuldiener angestellt ist, sollen größere Schüler die Reinigung besorgen. Gegen diese letztere Bestimmung dürften sich indessen bald gerechte Bedenken geltend machen. Freuen wir uns jedoch, dass der Schulreinigung mehr Wichtigkeit beigelegt wird. Die Direction des Gymnasiums in Graudenz ist vom 1. October c. ab dem bisherigen Oberlehrer am Gymnasium zu Elbing, Herrn Dr. Anger, übertragen. Dr. A. hat sich besonders auf dem Gebiete der archäologischen Forschung einen ehrenvollen Namen erworben.

In Betreff der Schulgelderhebung ist in sehr vielen Orten in so fern ein übereinstimmender Modus eingeführt worden, dass von Eltern, welche mehrere Kinder in dieselbe Schule schicken, für das dritte Kind nur die Hälfte des üblichen Schulgeldes entrichtet wird, jedes weitere

*) In Norddeutschland zählt man die Classen von oben nach unten. D. H.

Kind aber freien Unterricht genießt. Nicht so übereinstimmend ist die Höhe des Schulgeldes. Diese richtet sich vielmehr nach dem Stande der Finanzen der betreffenden Commune. Recht verschieden werden auch die Lehrer selbst durch die Schulgelderhebung in Contribution gesetzt. Während in der einen Stadt sämmtliche Lehrer des Ortes für alle Lehrinstitute vom Schulgelde befreit sind, haben sie in andern Städten nur an den Anstalten Freischule, an denen sie zufällig angestellt sind, und in noch andern gehen sie gänzlich dieses Benefizes verlustig. Da nun aber das Schulgeld bei größeren Familien 200—400 Mark betragen kann, so resultirt hieraus eine ganz verschiedene pecuniäre Stellung der vom Staate sonst gleich normirten Unterrichtsanstalten resp. der an denselben creirten Stellen.

In der Schulbankfrage hat schon dieser oder jener Pädagoge geglaubt, den Vogel abgeschossen zu haben. Am Ostseestrande ist in der Angelegenheit noch lange nicht das letzte Wort gesprochen. Man wendet der in hygienischer Beziehung so ernsten Sache aber fortgesetzt das lebhafteste Interesse zu und lässt kein Experiment unversucht. So ist es auch in diesem Puncte momentan zu einer großen Verschiedenheit gekommen. Ihrem Referenten sind größere Schulanstalten bekannt, in welchen fünf verschiedene Banksysteme im Gebrauch sind. Es ist nur zeitgemäß, wenn sich die Ansichten zu klären suchen, zu einer Einheitlichkeit wird man indessen erst dann kommen, wenn die Behörde sich für ein System entschieden haben wird.

Die am 31. Juli und am 1. August c. in Elbing abgehaltene Directoren-Conferenz trug wie überhaupt die Conferenzen dieser Art einen streng amtlichen Charakter. Eröffnet wurde die Conferenz durch den Oberpräsidenten von Westpreußen, Herrn v. Ernsthausen. Im weiteren Verlaufe wechselte das Präsidium zwischen den Herren Regierungspräsident v. Rothe-Danzig, Provinzial-Schulrath Kruse und Director Trosien. Vertreten waren aus Ostpreußen: 16 Gymnasien, 2 Progymnasien, 5 Realgymnasien, 2 Realprogymnasien, 1 höhere Bürgerschule mit zusammen 8461 Schülern; aus Westpreußen: 13 Gymnasien, 6 Progymnasien, 4 Realgymnasien und 5 Realprogymnasien mit zusammen 7347 Schülern. Nur ein aphoristischer Bericht über die Gegenstände der Tagesordnung soll hier Platz finden, da eine ausführliche Broschüre über das reiche Material demnächst im Buchhandel erscheint. I. Wie kann den Primanern der Gymnasien und Realgymnasien unbeschadet der erforderlichen Gleichheit der Ausbildung eine größere Freiheit und Selbstständigkeit der Studien gewährt werden? Referent: Director v. Drygalski-Königsberg, Correferent: Director Dr. Thomaschewski-Konitz. II. Ziel und Methode des griechischen Unterrichts. Referent: Director Professor Dr. Carnuth-Danzig, Correferent: Director Professor Dr. Kammer-Lyck. III. Über die Berücksichtigung der etymologischen und historischen Momente für den französischen Unterricht, besonders der Realgymnasien. Referent: Oberlehrer Josupeit-Insterburg, Correferent: Director Dr. Strehlke-Danzig. IV. Bedeutung und Wirksamkeit der Vorschulen. Referent: Director Dr. Kretschmann-Graudenz, Correferenten: Director Dr. Moller-Tilsit und Rector Dr. Wüst-Osterode.

Allein über dieses Thema liegt ein Actenmaterial von 1000 Bogenseiten vor, welches von 47 Anstalten, nämlich 29 Gymnasien, 4 Progymnasien, 7 Realgymnasien, und 7 Realprogymnasien geliefert ist. V. Über allgemeine Schulordnungen. Referent: Director Dr. Königsbeck-Straßburg, Correferent: Director Professor Dr. Grosse-Königsberg. Über letzteren Gegenstand sei hier so viel verrathen, dass sich der Herr Referent auf die 23. These, welche bei Behandlung des 2. Gegenstandes auf der Directoren-Conferenz 1880 angenommen wurde, stützt. Sie lautet: „Unterstützt und erleichtert wird die Handhabung der Disciplin, soweit sie es nicht mit dem Verhalten des Schülers in den Unterrichtsstunden selbst zu thun hat, durch eine möglichst bündige Schulordnung, welche zugleich die Pflichten des Hauses gegen die Schule genau zu bestimmen hat.“

Österreich. Die durch die Schulnovelle hervorgerufene Gährung dauert fort, und niemand kann voraussehen, was aus ihr hervorgehen wird. Vor der Hand ist nur so viel gewiss, dass die bisherige Schulverfassung erschüttert und die Lehrerschaft deprimirt ist, während von all den Glückseligkeiten, welche der Bevölkerung aus den geplanten Neuerungen erwachsen sollen, noch nichts in Sicht ist. Wir werden uns zunächst nur auf eine gründliche Störung und Confusion im Schulwesen gefasst machen müssen, da die neuen Bestimmungen über dasselbe eigentlich niemanden recht befriedigen und bei ihrer praktischen Anwendung mancherlei Schwierigkeiten und Differenzen hervortreten.

Inzwischen sind zahlreiche Zeitungsartikel und Broschüren erschienen, welche sich die Erläuterung des neuen Schulgesetzes zur Aufgabe stellen. Unter den letzteren empfiehlt sich besonders eine Schrift von Dr. S. Goldberger unter dem Titel: „Das neue Volksschulgesetz sammt den in Geltung gebliebenen Bestimmungen des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 etc. populär dargestellt und erläutert.“ (Wien, Hartlebens Verlag; 80 S., 30 kr.) Nicht nur in Österreich kann diese Schrift allen am Schulwesen betheiligten Personen als nützlicher Rathgeber dienen, sondern auch im Auslande wird sie jedem willkommen sein, der über die so viel umstrittene österreichische Schulnovelle eine gründliche Information sucht. Es dürfte unseren Lesern erwünscht sein, einige Hauptstellen aus der angeführten Schrift kennen zu lernen.

Verfasser ist Jurist, und man kann ihm also nicht vorwerfen, dass er pro domo spreche, wenn er die Wichtigkeit der Volksschule nachdrücklich hervorhebt. „Die Volksschule, bemerkt er, vermittelt die Elemente der Bildung; sie ist für Millionen die einzige Quelle geistiger Nahrung. Die Bildung erleichtert die aufsteigende Classenbewegung; der Besitz geistiger Güter wird zu einem socialpolitischen Factor. Darum ist die Volksschule eine der wichtigsten Institutionen des modernen Staates. . . . . Die thunlichst weitgehende Verbreitung von Bildung und Gesittung ist für den Staat von unschätzbarem Werte. Sobald der Staat zu dieser Erkenntnis gelangt, sucht er die Elemente der Bildung unter dem Volke zu verbreiten. Daher muss die Elementarbildung aufhören, dem Belieben des Einzelnen oder der Familie anheimgegeben zu bleiben, sie muss in den Kreis der öffentlichen Pflichten eintreten. Der moderne Staat zwingt die Eltern, ihre Kinder der Wolthaten des Schulunterrichtes theilhaftig werden zu lassen. Der Staat wird dort, wo Unverstand, Gleichgiltigkeit, Eigennutz oder sonstige Fehler der Eltern dem Kinde die Segnungen des Unterrichtes entziehen würden, zum Schützer der im Kinde schlummernden Fähigkeiten, er verschafft dem Kinde nöthigenfalls durch zwangsweise Einwirkung auf seine Eltern oder Vormünder die Möglichkeit der Entwickelung seiner geistigen Kräfte. Auf diese Weise entsteht der Begriff der Schulpflicht. Die Schulpflicht ist also die dem einzelnen durch Gesetz auferlegte Pflicht, seine Kinder oder Mündel zur Erwerbung der Elementarbildung zu verhalten.“

Die rückschrittliche Tendenz der neuen Schulära in Österreich charakterisirt Dr. Goldberger folgendermaßen: Die wesentlichen Grundsätze des neuen Volksschul-

gesetzes sind folgende: 1. Verminderung der Schulbildung a. durch Einschränkung des Lehrstoffes in den Volks- und Bürgerschulen; b. durch Einführung eines unbestreitbaren Rechtes auf halbtägigen an Stelle des ganztägigen Unterrichtes und der sechsjährigen an Stelle der achtjährigen Schulpflicht auf Wunsch der Schulgemeinden. 2. Verminderung der Anforderungen an die Bildung der Lehrer. 3. Abhängigmachung der Erlangung einer Stelle als Schulleiter von der Befähigung, der Mehrheit der Schüler den Religionsunterricht zu ertheilen, hierdurch Abhängigmachung der Zulassung zum Schulleiteramte von den Kirchenbehörden. 4. Verschärfung der Überwachung der Lehrer in Bezug auf ihr Verhalten außerhalb der Schule, Herstellung des Aufsichtsrechtes der kirchlichen Organe über die zum Religionsunterrichte zugelassenen Schulleiter. — Zur Erläuterung dieser allgemeinen Sätze dienen folgende Anführungen. Über die Lehrgegenstände der Volksschule bleiben zwar im wesentlichen die früheren Bestimmungen aufrecht, allein sie werden jetzt als das Normalmaß des Lehrstoffes bezeichnet, während sie bisher nur als Minimalausmaß aufgestellt waren. Statt des „Wissenswertesten" aus der Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte ist von jetzt an nur „das für die Schüler Fasslichste" zu lehren, nämlich das, „was selbst geistig minder veranlagte Schulkinder leicht verstehen". Die geometrische Formenlehre, welche bisher ein eigenes Lehrfach bildete, ist nun nur noch in Verbindung mit dem Rechnen zu lehren. Ferner: nach dem Gesetz vom 14. Mai 1869 sollten einem Lehrer höchstens 80 Schüler zugewiesen werden; nach der Novelle hingegen können in jenen Schulen, in welchen halbtägiger Unterricht ertheilt resp. eingeführt wird, dem Lehrer 100 Schüler zugewiesen werden, und in diese Zahl sind überdies diejenigen Schulkinder des 7. u. 8. Schuljahres, welche Schulbesuchserleichterungen genießen, nicht einzurechnen. — Schulbesuchserleichterungen zu begehren sind berechtigt: a. die Eltern aus unbemittelten Volksclassen in Städten und Märkten oder deren gesetzliche Stellvertreter; b. die Eltern auf dem Lande oder deren gesetzliche Stellvertreter; c. die in einer Schulgemeinde eingeschulten politischen Gemeinden auf dem Lande. Die Schulbesuchserleichterungen müssen den unter a und b genannten Personen gewährt werden, wenn sie „rücksichtswürdige Gründe" anführen, über deren Vorhandensein die Schulbehörde entscheidet. Ganzen Gemeinden aber müssen sie gewährt werden, ohne dass dieselben Gründe namhaft zu machen brauchen, wenn alle zu einer Schulgemeinde gehörigen politischen Gemeinden auf Grund von Ausschussbeschlüssen darum ansuchen. Die Schulbesuchserleichterungen (für 12—14jährige Kinder) können bestehen: a. in der Verwandlung des ganztägigen Unterrichts (wo er besteht) in halbtägigen; b. in der Einschränkung des Unterrichtes auf einen Theil des Jahres (z. B. auf den Winter oder Sommer); c. in der Einschränkung des Unterrichtes auf einzelne Wochentage.

Was die Lehrerbildung betrifft, so beseitigt die Novelle aus dem Lehrplane der Seminare: 1. die Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes, sowie die Hilfswissenschaften der Pädagogik; 2. die Literaturkunde (Geschichte der Nationalliteratur etc.).

Die Zuerkennung oder Verweigerung der Befähigung zur Ertheilung des Religionsunterrichtes hängt vom Ermessen der kirchlichen Behörde ab. Zur Erlangung des Amtes eines Schulleiters ist die Zustimmung der kirchlichen Behörde erforderlich. Das Amt eines Schulleiters kann nur von solchen Lehrern bekleidet werden, welche dem Glaubensbekenntnisse der Mehrheit der Schüler angehören. (In Österreich sind die große Mehrzahl aller Lehrer „Schulleiter", da zu diesen auch alle Lehrer einclassiger Schulen gehören.) Schickt die kirchliche Behörde eines Schulsprengels keinen Commissär zur Vornahme der Religionsprüfungen die Prüfungscommission, so kann der Lehramtscandidat die Prüfung aus der Religion nicht ablegen. Überdies muss nach den Grundsätzen des katholischen Kirchenrechtes derjenige, welcher den Unterricht in der katholischen Religion ertheilen will, vom Bischof der betreffenden Diöcese die kirchliche Sendung und Ermächtigung (missio et auctoritas) erhalten (die bestandene Prüfung allein genügt nicht). Der Bischof hat dabei auf die religiöse Gesinnung und Frömmigkeit des Bewerbers Rücksicht zu nehmen. Auf Grund von § 53 der Novelle kann die Kirchenbehörde beantragen, dass ein zum Religionsunterrichte bereits befähigter Schulleiter zur Ablegung einer nochmaligen Prüfung aus der Religion verhalten werde, wenn sie mit seinem Religionsunterrichte nicht zufrieden ist. Weist der Lehrer bei der Wiederholungs-

prüfung nach Ansicht der Kirchenbehörde keine genügenden Kenntnisse in der Religion aus, so kann die Landesschulbehörde diesen Lehrer entweder provisorisch weiter verwenden, oder für immer vom Lehrfache entfernen. — Provisorische Lehrer können wegen pflichtwidrigen Verhaltens in der Schule oder wegen eines das Ansehen des Lehrerstandes oder die Wirksamkeit als Erzieher und Lehrer schädigenden Verhaltens außerhalb der Schule ohne ein Disciplinarerkenntnis sofort und ohne weiteres vom Lehramte entfernt werden.

Das sind die wesentlichen Bestimmungen des neueren Schulgesetzes in Österreich, und wer sie reiflich durchdenkt, wird begreifen, warum für und gegen sie so heiß gestritten worden ist, und warum die Promulgirung derselben einen so tiefen Eindruck auf den Lehrerstand gemacht hat. Wer sie nicht kennt, dem müssen die Vorgänge, welche sich auf dem Gebiete der österreichischen Volksschule gegenwärtig abspielen und in der nächsten Zukunft abspielen werden, unverständlich sein; und so glaubten wir, die vorstehenden Mittheilungen unseren Lesern schuldig zu sein.

Am 21. und 22. August c. wurde zu Trautenau die diesjährige Hauptversammlung des deutschen Landes-Lehrervereins in Böhmen abgehalten. Die Theilnehmer, circa 500, wurden von der gut deutsch gesinnten Bevölkerung Trautenaus festlich empfangen und überaus herzlich aufgenommen. Dass die Versammlung ein gut Theil ihrer Zeit den eigentlichen Vereinsangelegenheiten widmete, kann nur gebilligt werden, da ja dem Lehrerstande, besonders in unserer Zeit, feste Verbindung, treues Zusammenhalten, sorgliche Pflege der wirtschaftlichen und socialen Interessen dringend notthut, weil seine Leistungsfähigkeit im Dienste idealer Aufgaben gar sehr von den äußeren Lebensbedingungen abhängt, die aber gerade dem Lehrerstande wenig Erfreuliches bieten und ihm die Nothwendigkeit der Selbsthilfe täglich nahe legen. Aber bei alle dem bewährte der deutsche Landeslehrerverein auch diesmal das ihm eigene Streben zum Ganzen und Höheren. Von allgemeinem Interesse waren besonders seine Verhandlungen über und gegen die geheimen Dienstes- und Qualificationstabellen der Lehrer, sowie der treffliche, mit großem Beifalle aufgenommene Vortrag über die Erziehung zur Wahrhaftigkeit von Director Wanka-Karolinenthal. Den Geist, welcher die Versammlung beseelte, hat der wackere Vereinspräsident, Herr Franz Rudolf-Reichenberg, in seinen Ansprachen mit kernigen Worten geschildert: „Zwar herabgestimmt in unseren Hoffnungen auf die Zukunft, wollen wir doch mit Entschlossenheit und Zuversicht derselben entgegengehen. Wenn wir auch unter dem Zeichen des Krebses tagen, wir kommen doch vorwärts. In der Gegenwart wird das Evangelium des Rückschrittes eifriger denn je gepredigt. Unser Verein wird aber auch in diesen trüben Tagen seiner hehren Aufgabe treu bleiben, er wird mit allen gesetzlichen Mitteln für die freie Schule und die Interessen unseres Standes eintreten. Wir wollen uns heute das feierliche Versprechen geben, nach wie vor unerschütterlich festzuhalten an den Grundsätzen, die unserer Thätigkeit durch mehr als ein Decennium Ziel und Richtung gaben, wir wollen geloben, nur im Dienste des Fortschrittes zu arbeiten, unverdrossen, mit frischer Kraft und frohem Muthe. Jeder einzelne stehe fest und wanke nicht! Bewahren wir uns immer die Begeisterung, die unsere Erziehungsthätigkeit adelt, bewahren wir uns den Glauben an den Fortschritt der Menschheit!" — Das Vereinsorgan, die „Freie Schulzeitung" (unter der vortrefflichen Redaction von Friedrich Legler in Reichenberg) schließt den Bericht über die Trautenauer Versammlung mit folgenden Worten: „Mögen alle die herrlichen Worte, die hier gefallen sind, die Herzen unserer Lehrerschaft erwärmen für die große Sache des Deutschthums; mögen sie dazu beitragen, dass wir alle unserer Jugend das werden, was wir im schönsten Sinne des Wortes sein sollen, deutsche Lehrer!"

Verantwortlicher Redacteur: Dr. Friedrich Dittes. — Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Sophie Germain in ihrem Leben und Denken.

*Von Dr. **Hugo Göring**-Basel.*

(Schluss.)

Um unsere Leser mit der geistvollen Art bekannt zu machen, in welcher Sophie Germain ihr philosophisches System begründet, theilen wir ihre Ausführungen über das Wesen der Analogie mit. Hier tritt die ganze Schärfe ihres Denkens, die seltene Harmonie ihrer universellen Bildung deutlich hervor. Ja, wir können behaupten, dass die folgenden Seiten in präciser Form die Grundlinien einer einheitlichen Weltauffassung entwerfen, die noch heute ihren vollkommen bindenden, wissenschaftlichen Wert hat.

Um nicht zu wiederholen, was wir an anderer Stelle (Westermanns Monatshefte, Sept. 1882) über den philosophischen Standpunkt von Sophie Germain und die Anregungen gesagt haben, die sie den zeitgenössischen Denkern verdankt, begnügen wir uns damit, sie in ihren besten Momenten selbst reden zu lassen, soweit unsere Übersetzung dies vermag. In der zusammenfassenden Schlussabtheilung ihres Werkes sagt sie:

Das Systematisiren hat heute der methodischen Forschung weichen müssen. Die Allgemeinheit der Gesetze des Seins lässt sich an jedem einzelnen Gegenstande leichter begreifen. Man forscht nach ihrer Verwirklichung, aber man verwechselt sie nicht mehr mit den besonderen Gesetzen, welche der individuellen Wahrheit eigenthümlich sind, deren zufällige Entdeckung eine lange unbemerkt gebliebene Ordnung von Naturerscheinungen aufgedeckt hat. Man wendet sich an die Erfahrung: zunächst sucht man die Thatsachen zu vervielfältigen, indem man die Umstände ändert, unter denen sie sich äußern können. Das tiefe Bewusstsein der Analogie weist auf Gesetze hin, die noch nicht offen hervortreten, und man bemüht sich, die einzelnen Umstände auseinanderzuhalten, welche die Wirkungen complicirter machen, indem man

beobachtet, was auf einen jeden derselben den größten und was den geringsten Einfluss ausübt. Alsdann treten die Thatsachen in eine gewisse Reihenfolge, sie bieten einen Zusammenhang, eine Ordnung dar; Gesetze, deren Existenz man nur geahnt hatte, treten offen hervor, und ein neuer Zweig des Wissens fügt sich den früheren Kenntnissen an. In einer solchen Periode besitzt man indessen nur den experimentellen Theil. Die Theorie wird erst gebildet, wenn man die Thatsachen auf einen mathematischen Ausdruck gebracht und aus dieser Formel Folgerungen abgeleitet hat, die sich mit der Erfahrung decken. Die aus den ersten Beobachtungen hervorgegangenen offenbaren dann wieder die Existenz bisher unbekannter Thatsachen.

Heute, da verschiedene Zweige der Physik bereits die mathematische Bearbeitung gefunden haben, nimmt man mit Bewunderung wahr, wie dieselben Integrale mit Hilfe der aus mehreren Arten von Naturerscheinungen gelieferten Constanten Thatsachen darstellen, zwischen denen man nie den mindesten Zusammenhang vermuthet haben würde; ihre Ähnlichkeit lässt sich alsdann wahrnehmen; sie geht aus dem Verstande hervor, sie wird aus den Gesetzen des Seins abgeleitet. Und was einst der Traum einer kühnen, ihre Formen noch nicht beherrschenden Phantasie war, — die Identität der Beziehungen, der Ordnung und des richtigen Verhältnisses in den verschiedenen Existenzen, — das erschien gleichzeitig dem Auge wie dem Denken in der überzeugenden Klarheit, die nur den exacten Wissenschaften eigen ist.

Aber die Gesetze des Seins beherrschen nicht nur die Thatsachen, welche in das Bereich der Wissenschaften gehören, sondern in gleicher Weise alle Gebiete des Geistes. Dadurch dass wir uns immer mehr dem Typus des Seins oder der Wahrheit, dieser Quelle alles wirklichen Wissens, nähern, vervollkommnen sich die Theorien, läutert sich die Moral, klärt sich die Politik, schwinden die Irrthümer der Metaphysik, wird sich die schöne Literatur und die Kunst der Regeln bewusst, welche sie anwendet, sowie der großen Erfolge, welche sie erzielt.

Trotz der äußersten Verschiedenheit der Arten stehen doch alle diese Dinge zu einander im Verhältnis von Ordnung und Ebenmaß; und diese Beziehungen scheinen um so überraschender, je genauer man sie prüft. Wenn infolge von Fortschritten, die selbst alle vernünftigen Erwartungen zu übertreffen scheinen, die Mathematik sich auf Fragen der Moral, Politik, Metaphysik und auf solche Fragen anwenden ließe, die unsere Empfindungsweise betreffen und in das Gebiet des Geschmackes gehören, so würde die Ähnlichkeit der Formeln

beweisen, dass selbst die verschiedenartigsten Gegenstände unter einander so ähnlich sind, wie es die Gesetze des Seins bedingen. Ihr individuelles Wesen würde durch Constanten dargestellt werden; alle, jedesmal auf einen Gegenstand bezüglichen Aufstellungen würden durch Functionen ausgedrückt, deren immer wiederkehrende Formen durch ihre Gleichartigkeit den vollkommenen Beweis von der Ähnlichkeit der geistigen Elemente liefern würden, von der hier die Rede ist. — Wählen wir ein Beispiel, welches unseren Satz verständlicher macht.

Bei den verschiedenartigen Naturphänomenen lässt sich das Streben nach Regelmäßigkeit durch Formeln ausdrücken, die sich auf sie anwenden lassen; denn die Ausdrücke für die Unregelmäßigkeit setzen die Dauer in einer Beweisart voraus, nach welcher sie in sehr kurzer Zeit wieder verschwinden müssen. Dann würde das Theorem, welches sich auf die kurze Dauer des Eingriffes störender Ursachen bezieht, unserer Annahme gemäß durch Rechnungsformen bewiesen.

Auf dem Gebiete der Sittlichkeit würde man sehen, von wie kurzer Dauer die Wirkungen des Betruges, der Lüge und der Ungerechtigkeit sind. Man würde wahrnehmen, dass Wahrheit und Gerechtigkeit fortwährend bemüht sind, die Hindernisse zu beseitigen, welche ihrer Bethätigung entgegentreten.

Auf dem Gebiete der Politik würde man unter den auf das Staatsgetriebe wirkenden Ursachen bald diejenigen erkennen, welche aus immer wachsenden Kräften hervorgehen und endlich die Oberhand gewinnen, bald andere, nur zufällige, deren Wirkung in einem bestimmten Augenblicke zwar sehr groß ist, die aber ihre Kraft bald ganz verlieren.

In den Verstandeswissenschaften würde man ebenfalls erkennen, dass der Irrthum bald schwinden muss.

In der Sphäre des Geschmackes ist die Mode eine störende Ursache: auch ihr Reich ist nicht von langer Dauer.

Es ist also wahr, dass auf allen, wenn auch noch so verschiedenen Gebieten die Vorgänge, welche die natürliche Ordnung stören, sich selbst aufheben müssen.

Die Analogie, die sich zwischen den verschiedenen Erkenntnisobjecten geltend macht, beschränkt sich nicht auf ein einziges Moment. So könnte man z. B. behaupten, dass die rationelle Mechanik in ihrer Gesammtheit solche Ähnlichkeit mit der politischen Wissenschaft hat, dass die Theoreme der ersteren durch ihre Beziehung zur letzteren unwiderlegliche Wahrheiten aussagen.

So resultirt das Gleichgewicht zwischen mehreren Kräften daraus, dass die Action der einen entgegengesetzte Richtung und gleiche Kraft mit der andern hat. Sie setzen sich zusammen und zerlegen sich; sie bringen alsdann Widerstände in einer ihrer directen Action entgegengesetzten Richtung hervor.

Ebenso verhält es sich mit den Kräften, welche aus den Gesellschaftszuständen erwachsen. Wenn sie entgegengesetzte Richtung und gleiche Stärke haben, so erhält sich der Zustand der Ruhe von selbst. Es ist nicht leicht, durch indirecte Widerstände ihre Richtung zu verändern. Das Parallelogramm der Kräfte könnte als Sinnbild für eine derartige Manipulation dienen.

Wenn ein System von Kräften in Ruhe ist, so kann dieser Zustand aus wesentlich verschiedenen Bedingungen hervorgegangen sein. Wenn eine äußere Ursache auf das System einwirkt, so wird es entweder seine ursprüngliche Lage zu erlangen suchen, und das Gleichgewicht wird sich durch Schwankungen wieder herstellen, deren Stärke mit jedem Augenblicke abnimmt, oder die mitgetheilte Bewegung bringt das System immer mehr aus seiner ursprünglichen Lage und dieses kehrt nicht eher in den Ruhestand zurück, als bis es eine ganz andere Lage angenommen hat. — Die beiden Formen des Gleichgewichtes, das stabile und das nicht stabile, lassen sich gleichfalls im socialen Leben wahrnehmen.

Dieses wird bald durch geringe Bewegungen, die sich selbst wieder aufheben, bald durch vollkommene Umwälzungen erschüttert, die erst nach bedeutenden Veränderungen in der socialen Ordnung dem Staate seinen innern Frieden wiedergeben.

Will man die Vergleichung in dieser Weise fortführen, so werden sich die Analogien nicht verbergen. Das Gleichgewicht ist stabil, wenn alle Punkte des Systems die Lage einnehmen, die ihre natürliche Tendenz erfordert. — Dieselbe Bedingung muss gegenüber den Gliedern der Gesellschaft erfüllt werden, wenn die Ruhe derselben dauernd sein soll. Das Gleichgewicht ist nicht stabil, wenn es sich in einer Lage befindet, in der es sich nur so lange erhalten kann, als es vor jedem Stoß gesichert ist, so dass bei der geringsten Störung, die den verschiedenen Punkten die freie Bewegung in der Richtung ihrer natürlichen Tendenz gestattet, endlich der ursprüngliche Zustand in einen ganz entgegengesetzten verwandelt wird und die Bewegung nicht eher aufhören kann, bis der neue Zustand gesichert ist, der eben das stabile Gleichgewicht ausmacht. — Die Staaten, welche ohne Rücksicht auf die socialen Tendenzen regiert werden, bewahren ihre

innere Ruhe so lange, als nicht irgend ein Ereignis die Geister aufregt; aber der geringste Umstand genügt, um die Gesellschaft in ihren Grundlagen zu erschüttern. Jeder individuelle Wille erhält einen neuen Anstoß, und die daraus hervorgehenden Bewegungen dauern so lange fort, bis die Gesellschaft auf soliderer Basis wieder errichtet ist und einem jeden die gewünschten Garantien bietet.

In einem System von Schwerpunkten strebt ein jeder so viel als möglich nach dem Mittelpunkt der Erde. Die Lage, welche sie einnehmen, würden sie nicht haben, wenn sie frei wären; diese hängt zugleich von der Verbindung und der individuellen Tendenz jener ab. — In der Gesellschaft strebt jedes Individuum nach Wolbefinden, und die Hauptbedingung dabei ist, dass das Wolbefinden eines jeden dem des anderen so wenig als möglich schade.

Das Gleichgewicht eines Systems fordert, dass der Schwerpunkt gestützt sei. Wenn der Schwerpunkt so tief als möglich liegt, so ist das Gleichgewicht stabil. Die Ruhe eines Staates ließe sich unmöglich aufrecht erhalten, wenn man gar keine Rücksicht auf die Tendenz der Zeit oder, was dasselbe ist, auf die öffentliche Meinung nähme. Man muss ihr entweder mächtige Hindernisse entgegenstellen, oder sich ihren Forderungen fügen. Diese beiden Standpunkte führen entweder zu einem nur unsichern Zustande oder zu einer dauernden Ruhe.

Betrachten wir jetzt die Wirkung des Stoßes. Wenn die Richtung der einem Systeme von Körpern mitgetheilten Bewegung durch den Schwerpunkt des Systems geht, so wird es bewegt, als wären alle Punkte, die es bilden, in einem einzigen vereinigt, und die ganze Kraft wird angewendet, um die erwartete Wirkung hervorzubringen. Ebenso scheint die Gesellschaft dann, wenn die Regierung im Sinne der öffentlichen Meinung handelt, sich wie ein einziges Individuum zu bewegen, welches seine Interessen verfolgt, dann laufen alle Kräfte des Staates auf das allgemeine Wol hinaus. Wäre einmal die Richtung der Bewegung eine verschiedene, so würde die bewegende Kraft in zwei Theile zerlegt werden. Die eine, deren Richtung durch den Schwerpunkt des Systems ginge, würde eine solche Wirkung haben, als bewegte sie allein das System in der Richtung, in welcher man es hätte drängen wollen, während die andere ganz außerhalb dieses Zweckes wirkt und das System nur um seinen Schwerpunkt bewegen würde. Wenn endlich der Stoß so ungeschickt war, dass der erste Theil der bewegenden Kraft erfolglos blieb, so hat das System gar keine fortschreitende Bewegung; die Relationskraft bleibt

allein übrig, und es liegt in dem Wesen dieser Kraft, die Verbindung zwischen den verschiedenen Theilen des Systemes aufzuheben. — In derselben Weise bringt die Regierung zum Theil Nutzen, zum Theil Schaden, je nachdem sie in einigen Punkten der öffentlichen Meinung Rechnung trägt, in anderen ihr entgegenarbeitet. Wenn eine schlechte Verwaltung existirte, die unter allen Umständen darauf ausginge, der öffentlichen Meinung, oder was dasselbe ist, dem öffentlichen Interesse entgegenzuhandeln, so würde der Staat eine innere Erschütterung erfahren, die seine Auflösung herbeiführen müsste. So wäre es z. B. möglich, dass bei der ersten Gelegenheit die Grenzprovinzen die Eroberungsgelüste eines Nachbarstaates begünstigten; denn in der Politik wie in der Mechanik werden die Grenzpunkte bei den Bewegungen, von denen wir sprechen, am meisten betroffen. Die tangentiellen Kräfte sind wirkungslos im Centrum des Systems: ebenso würde in den Hauptstädten das Streben nach Abtrennung absurd erscheinen.

Drei Hauptelemente beherrschen die Gesellschaft: Interessen, Leidenschaften und Trägheit. Die Individuen vereinigen mitunter die drei entsprechenden Eigenschaften, aber eine derselben herrscht meistens vor, und sie stellen eben so viele verschiedene Charaktere dar. — Diese Charaktere verhalten sich zu einander wie die harten, die elastischen und die weichen Körper. So verfolgen Menschen, welche ausschließlich ihren Interessen leben, hartnäckig den Weg, der sie zu ihrem Ziele führt; sie widerstreben jeder entgegengesetzten Bewegung, so dass der Widerstand, dem sie begegnen, sie erst dann veranlasst, ihre Richtung zu ändern, wenn er ihre ganze Kraft aufgerieben hat. Menschen, die von ihren Leidenschaften beherrscht werden, nehmen bei dem geringsten Hindernis eine unerwartete Wendung, sie schlagen einen andern Weg ein und benehmen sich in einer ihrer ursprünglichen Absicht ganz entgegengesetzten Weise. Die Individuen endlich, welche die Ruhe lieben, ertragen wirkliche Schädigungen eher, als dass sie daran denken, dagegen zu reagiren.

In Friedenszeiten herrschen die Interessen vor: die Verwaltung muss sie schützen, und sie kann es leicht; denn sie lassen die Maßregeln, welche sie fördern, aus sich selbst hervorgehen. Ihre Richtung ist bekannt und unwandelbar, sie dienen der öffentlichen Meinung als Grundlage.

Aber sobald die innere Ruhe gestört ist, wird die Verwirrung noch vermehrt durch die Leidenschaften, welche während des Friedens ohne Mühe in Schranken gehalten wurden. Sie brechen gleichzeitig

in zahllosen Richtungen hervor; man weiß nicht, wohin sie zielen, und oft kann man die Tragweite ihres Ansturmes nicht ermessen.

Bisher hat man noch gar nicht daran gedacht, eine Statistik der Charaktere aufzustellen. Aber man kann sicher sein, dass es eine ziemlich große Anzahl von Menschen gibt, die immer ihren Interessen gemäß handeln, vielleicht mehr als fünfzig Procent; die übrigen zerfallen in zwei Abtheilungen: die einen sind reizbare Individuen, welche die Interessen im Verhältnis zu dem Gegenstande ihrer Leidenschaften gering schätzen. Je nach dem Alter und der Lebensstellung können diese Leidenschaften verschiedenartig gestaltet sein, aber der Ehrgeiz kommt am häufigsten vor. Die anderen sind Sclaven ihrer Gewohnheiten und fürchten alles, was diese unterbricht; sie kennen weder das Jagen nach Reichthum, noch das Streben nach Ruhm, noch die lebhaften Affecte der energischen Naturen.

Aber in der leblosen Natur gibt es keinen vollkommen harten Körper, d. h. keinen, der unter mächtigen und wiederholten Einflüssen nicht seine Gestalt verändern könnte; keinen vollkommen elastischen, der nichts von der Richtung behielte, in die man ihn gedrängt; keinen vollkommen weichen, der durch den Stoß gar nicht von der Stelle gerührt würde und der mit der bloßen Formveränderung die ganze angewandte Kraft verbrauchte. — So gibt es auch keine Menschen, die so sehr an ihren Interessen hängen, dass sie nicht in gewissen Momenten des Lebens auch nach anderen Motiven handelten. Ebenso verfolgen leidenschaftliche Menschen mitunter ihre Interessen, und Individuen, welche von Natur die Ruhe lieben, können durch die sie umgebenden Verhältnisse und Personen die Anregung zum Streben nach Reichthum, nach Ruhm oder nach Liebe bekommen. Zwar sind die Leidenschaften dieser letzteren kraftlos, aber schließlich können sie doch nicht ohne Wirkung bleiben.

Die Unruhe in einem Staate hebt das herrschende Gleichgewicht zwischen den Factoren auf, welche diese verschiedenen Merkmale darstellen. Alle Individuen erhalten einen Anstoß, der ihre Leidenschaften aufreizt. Die Bewegung ergreift sie ohne Zweifel ungleichartig; aber die Schätzung der Kraft der aus neuen Elementen gebildeten Massen ist eines der verwickeltesten Probleme. Die Richtungen sind unbestimmt und veränderlich. Die Aufregung äußert sich hauptsächlich in Handlungen des Augenblickes, und dieser Umstand verdoppelt die Schwierigkeit. Nun haben diejenigen, welche die Zügel halten, während des Friedens und der öffentlichen Ruhe Zeit genug, um die geeigneten Maßregeln zu treffen. Klares Denken, Verwaltungs-

talent und das Bestreben, das Gute mit möglichst wenig Nachtheil zu thun, — das genügt, um mit Geschick zu regieren. In Momenten der Krisis ist es etwas anderes. Die Umstände drängen mehr, man muss sich rasch zu entschließen wissen; oft ist auch Muth erforderlich — und Muth ist nicht immer nothwendig verbunden mit den Eigenschaften, die den gewandten Mann ausmachen. Die Gesellschaft steht also vor zahlreichen Gefahren, die sich ebenso schwer vermeiden als voraussehen lassen. Dazu kommt, dass Individuen, welche die Natur mit großen Kraftanlagen ausgestattet hat, während des Friedens Stellungen einnahmen, die diese Kräfte brach legten, infolge der Unruhen aber sich mit einer bis dahin nicht geahnten Energie hervorthaten. Solche Individuen hatten nicht vorausgesehen, dass sie sich eines Tages aus dem Nichts erheben würden, zu dem ihre sociale Stellung sie verurtheilt hatte; sie hatten sich keinem besonderen Studium gewidmet, bevor sie unter diejenigen Menschen gestellt wurden, welche einen Einfluss auf das Schicksal ihrer Nebenmenschen ausüben sollten; sie können nur gewaltsame Maßregeln ergreifen, weil sie darin die Anwendung ihrer Kräfte finden, und von der ihnen mangelnden Umsicht absehen können, die nur das Resultat tieferer Kenntnisse ist.

Die Gleichheit ist ein Irrthum, und die Mechanik liefert uns hier wieder einen neuen Vergleich.

Zwei Körper von gleichem Gewicht können sehr verschiedene lebendige Kräfte haben. Das kleinste Gewicht an dem äußersten Punkte eines Hebels wird einem noch so schweren Körper das Gleichgewicht halten; es kommt nur darauf an, die Gleichheit zwischen den virtuellen Kräften herzustellen. — Dasselbe ist in der Gesellschaft der Fall, und die Revolutionen sind nur deshalb so gefährlich und in ihren Wirkungen so ungewiss, weil sie die Beziehungen unter den lebendigen Kräften der verschiedenen Gesellschaftsclassen plötzlich verändern. In Wahrheit wird, wie gesagt, das Gewaltsame und Regellose, was den Revolutionen anhaftet, nach dieser allgemeinen Auffassung bald verschwinden, welche beweist, dass in allen Verhältnissen die störenden Kräfte nur Erscheinungen der Zeit sind, und dass die Gesetzmäßigkeit jedes System, welcher Art es auch sei, zu durchdringen strebt. Werfen wir jetzt einen Blick auf die Ähnlichkeiten zwischen der physischen, moralischen und intellectuellen Ordnung, so werden wir auch hier zahlreichen Analogien begegnen.

Diesen Analogien verdankt die bildliche Sprache ihren Ursprung. Man hat sie jederzeit durchgefühlt, und vielleicht lässt sich nichts

Wesentliches mehr zu den Beobachtungen dieser Art hinzufügen, welche die Sprachforschung an die Hand gegeben hat. Begnügen wir uns mit dem Hinweise, wie scharfsinnig diese Verwertung der eigentlichen Sprache zu dem bildlichen Ausdruck ist.

Die moralische und intellectuelle Kraft verhält sich wie die physische Kraft. Auf beiden Seiten gibt es analoge Verbindungen und Trennungen. So laufen unsere verschiedenen Fähigkeiten auf ein einziges moralisches und intellectuelles Factum hinaus, wie Kräfte von verschiedener Art und Richtung eine Resultante geben können, die in ihrem Werte und ihrer Richtung die wirklich bewegende Kraft darstellt.

Aber diese Richtigkeit des Ausdruckes überrascht noch mehr, wenn sie sich auf eine erste augenscheinliche und bekannte Beziehung gründet und sich durch Beziehungen bestätigt, an die man anfangs nicht gedacht hatte. So nennt man z. B. in der Natur ein ungestaltetes Wesen eine Missbildung, und dieser Ausdruck, auf das moralische Gebiet übertragen, bezieht sich auf lasterhafte Wesen, weil das Verbrechen eine moralische Missbildung ist. Als sich die Sprache bildete, gab es noch keine Anatomie. Diese Wissenschaft hat uns gelehrt, dass die Missbildung durch die vorwiegende Entwickelung gewisser Organe vor anderen verursacht wird, welche alle Lebenskräfte absorbiren und dadurch den anderen Organen die zum Wachsthum nöthige Nahrung entziehen, die ihnen im Normalzustande zutheil wird. Prüfen wir die Individuen genauer, welche die Gesellschaft durch schwere Verbrechen in Schrecken setzen, oder selbst solche, die dieselbe durch wiederholte Ausschreitungen stören, so erkennen wir darin unberechenbare Charakterzüge, die sie zu Frevelthaten oder blos zu einer Übertretung der socialen Gesetze drängen. Solche Eigenschaften zerstören die Moralität dieser Individuen; es fehlen ihnen aber andere Eigenschaften, welche in weniger ausgeprägten und energischen Naturen die Liebe zur Gerechtigkeit und zur Ordnung aufrecht erhalten.

Man könnte noch andere Beispiele dieser Art anführen: sie bestätigen diese grundlegende Wahrheit, dass eine einzige, hinreichend constatirte Beziehung zwischen zwei verschiedenartigen Gegenständen die Perspective auf eine große Anzahl anderer eröffnet.

Vielleicht dürfte diese Behauptung in ihrem formalen Ausdrucke etwas zu kühn sein, allein jeder erkennt sie als unzweifelhaft an. Sie enthält das Princip der Analogie, ein Princip, welches einer unserer Schriftsteller die Methode der Entdeckung nennt, und welches,

unbeschadet dieser erhabenen Bedeutung, als Grundlage der gewöhnlichsten Verrichtungen betrachtet werden muss; denn es entspringt aus dem Bewusstsein von den Gesetzen des Seins, welche überall dieselben sind.

Die Gewöhnung an ein ernstes Studium verleiht uns große Gewandtheit in der Auffindung von Analogien, und dadurch wird es uns leicht, neue Kenntnisse zu gewinnen. Bei der ersten Andeutung eines noch unbekannten Gegenstandes sucht unser Geist das Wesen desselben festzustellen, d. h. er sucht einen neuen Maßstab für die Anwendung der universellen Gesetze. Ist dieser Punkt genau bestimmt, so schreiten wir rasch auf dem Wege vorwärts, der sich uns eröffnet. Jeden Augenblick erfährt das Gesetz des Ebenmaßes zahllose Anwendungen, und wenn die Analogie die Entdeckung unterstützt, so fördert sie nicht minder das Studium der schon vorhandenen Wissenschaften. Nichtsdestoweniger nennt man sie mit Unrecht eine Methode, denn sie ist keine Erfindung des Menschen, sondern sie besteht durch sich selbst. Unser Geist hat die Anlage, sie wieder zu erkennen, sie unterstützt uns in unseren ersten Bemühungen, sie belehrt schon das Kind. Mitunter leitet sie es auch irre, und wenn es sich dabei auch nur um die alltäglichsten Begriffe handelt, so kann man doch leicht einsehen, dass die Verirrungen unseres frühesten Urtheilens aus derselben Ursache hervorgehen, welche die kühnsten Systeme geschaffen hat. Überall hat das Streben nach Verallgemeinerung, welche aus dem inneren Bewusstsein von der Einheit des Seins entspringt, das Urtheil der Erfahrung vorgreifen lassen, deren Beweise es hätte abwarten müssen.

Endlich haben wir noch einige Betrachtungen über den Charakter der Literatur in den verschiedenen Epochen anzustellen, deren systematisch ausgebildete Grundanschauungen wir geprüft haben.

Die Alten, welche die Naturerscheinungen so wenig verstanden, welche die Gesetze der nicht zu verkennenden Thatsachen so wenig begriffen, aber doch so erfinderisch in der Aufstellung von verallgemeinernden Abstractionen über das Weltall waren, haben bekanntlich die größte Vollkommenheit in allen Gattungen der schriftstellerischen Production erreicht. Wir dürfen uns darüber nicht wundern. Das ästhetische Gefühl erwuchs ihnen aus den Gesetzen der intellectuellen Natur des Menschen, und die Beobachtungen bedurften weder der in der Neuzeit erfundenen Hilfsmittel, noch der Ausdauer und Reife des

Verstandes, die in unserer Zeit jene Jugendfrische der Phantasie ersetzte, deren Kraft und Anmuth vielleicht gerade aus ihrer völligen Unabhängigkeit entsprang.

Die Kunst, das Gemüth und das ästhetische Gefühl zu erregen, erfordert nur die Kenntnis des Rein-Menschlichen. Es lag im Wesen des menschlichen Geistes, zunächst sich selbst zum Gegenstande des Nachdenkens zu machen. Konnte er auch fehlgreifen, indem er das Urbild des Universums und den Zweck, die Endursachen aller außer ihm stehenden Existenzen suchte, so konnte er sich doch in Betreff der Gesetze seines eigenen Wesens nicht irren. Nach dieser Seite hin hat der Mensch von vornherein den Standpunkt eingenommen, welchen er erst viel später in Beziehung auf die äußeren Objecte gewonnen hat. Er beobachtete die geistigen Vorgänge, welche ihm so lagen, dass er sie nicht verkennen konnte.

Der Geist, welcher sich beliebig in der Wiedererzeugung und Übermittelung tiefer Eindrücke ergeht, musste seine Macht bekunden, sobald sich der Mensch im gesellschaftlichen Zustande von seinesgleichen umgeben sah.

Ohne Zweifel ist das ästhetische Gefühl das Ergebnis einer langen Reihe von Beobachtungen; es konnte sich erst lange nach dem Erscheinen der ersten Kunstwerke bilden, die ihm als Muster dienten. Aber bei aller noch so großer Verschiedenheit der Kunstgattungen konnte doch nicht eine gar zu lange Zeit darüber hingehen, bevor die Beobachtungen, Erwägungen und Vergleiche mit genügender Vielseitigkeit der menschlichen Intelligenz alles bieten konnten, was sie durch ein ihrem Wesen nach von Fehlschlüssen fernes Nachdenken erreichen kann, die sie bei Forschungen über die außerhalb ihrer selbst liegenden Objecte irre geführt hatten.

Wir haben die Literatur der Alten nachzuahmen gestrebt und uns dabei in eine poetische Phantasiewelt versetzt, die nicht mehr unseren religiösen oder wissenschaftlichen Überzeugungen entsprach. Diese einst so lebensfrischen Gebilde verblassten immer mehr in den Dichterwerken einer Nation, die sie nicht aus sich selbst geschaffen hatte. Ihre im Geiste ihrer ursprünglichen Dichter sinnreiche und lebensvolle Bedeutung wurde für uns räthselhaft und gekünstelt. In einer Zeit, da die Phantasie noch alles Dichten und Denken der Menschen beherrschte, konnte das Sinnbild, dessen Anmuth wir wieder zu beleben suchen, den Schöpfungen des Dichters einen wirklichen Reiz, seinen Schriften eine wahre Stütze bieten. Aber mit unserem Nationalcharakter harmoniren diese Formen der Darstellung nicht

mehr. Auch tritt eine neue Schule mit ernsten Bemühungen auf, um uns angemessene Literatur zu schaffen.

Unsere Zeit charakterisirt sich durch das Eindringen mathematischer Ausdrücke, die ihrem Wesen nach weit von der Exactheit entfernt sind, welche solche Formen besonders erfordern. Die ungeschickte Anwendung von Ausdrücken, die eine vollkommene Gewissheit bezeichnen, verursacht eine intellectuelle Enttäuschung, die in gleicher Weise den Verstand und das ästhetische Gefühl verletzt. Diejenigen, welche nur die ersten Anfangsgründe der exacten Wissenschaften kennen, haben sich eingebildet, den Mathematikern eine Trockenheit des Stiles vorwerfen zu dürfen, die aus ihren Studien hervorgehen soll. Indessen ist es Thatsache, dass die höhere Mathematik gerade durch ihre Darstellung eine mächtige Anziehungskraft ausübt. Man begegnet darin einer eleganten Präcision, einer außerordentlichen Feinheit, sie besitzt die Kunst, dem Geist eine Menge von Gedanken vorzuführen, die doch nicht im Texte ausgesprochen sind. Alle diese Vorzüge verschwinden bei den lächerlichen Nachahmungen, welche die gewöhnliche Sprache heutzutage versucht. Man zeigt uns kühn eine Hülle, unter welcher wir kostbare Steine zu finden gewöhnt sind: und diese Hülle verdeckt nur wertlose Dinge, die wir mit gerechtem Staunen eines Schmuckes entblößt sehen, der dem Gegenstande zukommen würde. Warum ist man auf den Schein der Solidität erpicht, während das Gepräge der Oberflächlichkeit viel besser zu diesem seichten Wesen passen würde? Was aber noch mehr zu verwerfen ist, dass ist die Anwendung von Zahlen da, wo sie gar keinen reellen Wert bezeichnen. Sie nehmen für sich die Glaubwürdigkeit in Anspruch, welche nur den positiven Kenntnissen gebürt, und bestätigen den Irrthum, indem sie die Freunde der Wahrheit verleiten, ihn als bare Münze anzuerkennen. Wer den Trieb zum exacten Denken hat, dessen Bedürfnis jetzt mehr als je empfunden wird, wer auf diejenige Lectüre verzichtet, deren fassliche und anmuthige Form die Aufmerksamkeit fesselt, sonst auch seinen Neigungen entspricht, wer sich entschließt, die den elementaren Studien anhaftende Trockenheit zu überwinden, der verdiente wol, in den ihm als Führer dienenden Autoren dieses Bewusstsein des Wahren zu finden, ohne welches man zu keinem bedeutenden Resultat gelangen kann. Die Nationen erfahren heute das Schicksal der Individuen, welche sich zum erstenmal ernsten Arbeiten widmen. Noch unfähig, die Werke dieses Inhaltes zu beurtheilen, entschädigen sie sich für die Mühe, die ihnen aus dem Studium derselben erwächst, durch ein blindes

Vertrauen auf die Lehren, die sie enthalten und durch eine tiefe Verachtung der Formen, deren sich sonst die Schriftsteller bedient hatten, von denen sie eine weniger tiefe Belehrung erwarteten. — Ehedem war die Pedanterie der gewöhnliche Fehler der Gelehrten, jetzt zeigt nur die beschränkteste Mittelmäßigkeit, welche in die vom Mittelpunkte der wissenschaftlichen Strömung entferntesten Regionen verbannt ist, noch einige Spuren dieses alten Fehlers. Aber dafür sind es jetzt ganze Massen, welche uns das Schauspiel eines unbegrenzten Vertrauens auf ihre Aufklärung und einer absoluten Verachtung gegen die Personen bieten, welche, den alten Beweismitteln treu, aber dem fremd geblieben sind, was man die neuen Ideen nennt. Die Jugend insbesondere überbietet sich in dieser lächerlichen Manie. Sie hält sich für viel zu gebildet, um nicht den liebenswürdigen Ton des Scherzes zu verschmähen, welcher bei unserer Nation wirkliche Bildung und aufgeklärte Ansichten zu begleiten pflegte. Um die Aufmerksamkeit dieser würdevollen Kritiker zu verdienen, muss die Literatur zu den herrschenden Ideen greifen. Harmloser Scherz ist verpönt, lachen darf man nur auf Kosten derer, die sich als Gegner der Neuerungen erweisen. Der Spott ist bitter, er hat die Anmuth verloren, welche die Schärfe seiner Pfeile zu mildern wusste. Allein wir können über diese Symptome unbesorgt sein: sie treten nur vorübergehend auf. Wir rücken der Zeit näher, in welcher die Vorliebe der Mehrzahl für exacte Ideen das Talent auf das Gebiet der politischen Theorien lenken wird. Wenn die Wahrheit einmal würdige Vertreter gefunden hat, so wird sie einfach erscheinen und leicht erkennbar sein. Ihr ist der Schwulst zuwider, mit welchen unsere Pedanten ihre sententiösen Lehren vortragen. Bald wird die Politik den geringen Vorrath ihrer gangbaren Wahrheiten sammeln und die ihrem Wesen entsprechenden Formen annehmen. Sie wird verfahren wie alle Wissenschaften, welche sich auf Erfahrung stützen, und wird sich scheuen, allgemeine Theorien aufzustellen, bevor sie von deren Wirklichkeit überzeugt ist. Dann wird man sehen, dass diese ungeheuern Fortschritte, die man mit so viel Geräusch betont, nichts weiter sind als die Weiterentwickelung der in den Worten unserer Vorgänger enthaltenen Gedanken. Sie werden allerdings in neuer Form ausgesprochen werden, aber offenbar werden es die Formen sein, welche die moderne Wissenschaft eingeführt hat. Eine Zeit lang unterschied sich ein Theil des menschlichen Wissens von den übrigen Zweigen der Geistespflege durch eine strenge und exacte Methode, während man auf jedem andern Gebiete jenes Gepräge erster Denk-

versuche d. h. die Vereinigung der glücklichsten Gedanken mit den gewagtesten Vermuthungen wahrnehmen konnte. Die Gleichartigkeit, welche die auf allen Gebieten von der Phantasie beherrschten Arbeiten der Alten charakterisirt, wird sich endlich in den modernen Leistungen wiederfinden, die an einen methodischen Weg gebunden sind, der zur sichern Erkenntnis der Wahrheiten führen muss, wie sie jeder Gattung von Studien eigen sind. Die schöne Literatur hat ihren Glanz verloren; sie erregt nicht mehr die Bewunderung der Völker; sie erfüllt nicht mehr die Jugend mit Begeisterung. Die Poesie wird, wenn sie nicht an politische Fragen anknüpft, im allgemeinen vernachlässigt. Wie könnte bei einer solchen Geistesrichtung der Dichter glückliche Eingebungen haben? — Aber es wird ein neuer Morgen erglänzen. Die Analogie erfordert, dass alle Zweige des menschlichen Wissens sozusagen parallele Entwicklungen erfahren. Die Aufmerksamkeit wird jeder von ihnen nacheinander zutheil werden, bis ihre Fortschritte einen Vergleich aushalten und sie alle zusammen den Grad von Interesse erreichen, der ihrem entsprechenden Werte gebürt. So wendet sich der Lernende, welcher sich die verschiedenen, zur vollkommenen Bildung gehörigen Kenntnisse anzueignen strebt, bald zu diesen, bald zu jenen von den ersteren ganz verschiedenen Studien. Seine ganze Geisteskraft wird von jedem neuen Gegenstand vollkommen in Anspruch genommen, man könnte meinen, er habe gar keine Erinnerung mehr an das, was er schon weiß, und andererseits keine Fähigkeit, an Fragen heranzutreten, die ihm noch unbekannt sind. Indes kommt eine Zeit, in welcher sich ihm Alles in seiner wahren Bedeutung enthüllt. Er erkennt alsdann Verbindung und Ähnlichkeit da, wo er anfangs nur Trennung und Verschiedenheit wahrgenommen hatte. Der menschliche Geist steht vor einer ähnlichen Entwicklungsperiode. Bald wird das Gesammtbild der Wissenschaften, der schönen Literatur und der Kunst dem Beobachter eine methodische Symmetrie darbieten, bei der er auf den ersten Blick das ganze Werk des menschlichen Geistes umfassen wird. Die Analogie, welche innerhalb der Wissenschaft einst kühne Systeme und auf dem Gebiete der schönen Literatur geistreiche Allegorien oder anmuthige Vergleiche geschaffen hat, wird neue Kraft gewinnen. Sie wird nicht mehr vor der Oberfläche der Dinge stehen bleiben, um dort nur die sofort ins Auge fallenden Ähnlichkeiten zu suchen; vielmehr wird sie in das innere Wesen derselben eindringen, und der Typus des Wahren wird bei den verschiedensten Gegenständen das allgemeine Merkmal aller sicheren Erkenntnis darbieten.

Wir haben oben von der Umwälzung gesprochen, die sich in der Weise vollzogen hat, wie man die Naturwissenschaften auffasst. Wir haben auseinandergesetzt, wie die mathematischen Methoden ihr Bereich ausgedehnt haben und die Gewissheit da einführten, wo lange Zeit nur systematische Begriffe geherrscht hatten. Es bedarf weniger Jahre, damit die moralischen und politischen Wissenschaften dieselbe Umbildung erfahren. Schon sieht die öffentliche Meinung diesem Umschwunge mit Spannung entgegen und bringt seiner Verwirklichung eine blinde Begeisterung für die Lehren entgegen, welche die Hoffnung darauf erwecken. Aber die Gefahr dieses irrigen Enthusiasmus ist vorübergehend, und bald wird das ästhetische Gefühl, dessen Symptom er ist, vollkommen befriedigt sein. Die Methoden existiren, ihre Anwendung kann nur verzögert werden durch ein aus der Eitelkeit hervorgehendes Hindernis. Diejenigen, welche die Befähigung haben, solche Fragen zu behandeln, fürchten von Fachmännern gering geachtet und von Laien nicht verstanden zu werden. Ein solches Hindernis kann nicht lange fortdauern, und wir können von jetzt an die Moral und die Politik in das Gebiet der exacten Wissenschaften verweisen. Aber die Analogie wird ihren ganzen Reiz und ihre Macht entfalten, wenn der prüfende Geist zu vergleichen beginnt, in welcher Weise Literatur und Kunst verfahren, wenn er sich dann zu den von dem Schauspiele der Natur dargebotenen Vorbildern wendet und überall die unablässig erneuten Nachbildungen des unserem Sein innewohnenden Wahrheitstypus erblickt, welcher die Quelle aller unserer geistigen Freuden ist, und welcher, von der Außenwelt abgespiegelt, die Eindrücke verursacht, die wir von den unsere Phantasie erregenden Gegenständen empfangen. Diese Macht, beliebig Erregungen hervorzurufen, die einander gleichen, welche indessen aus Ursachen hervorgehen wie die grundlegenden Mittel eben so vieler gesonderter Künste, verdankt das Genie dem Princip der Nachahmung, und die Nachahmung geht aus dem Bewusstsein der Analogie hervor. Gäbe es für uns keinen gemeinsamen Typus zwischen den verschiedenen Objecten, deren Eindruck wir empfangen, so hätten die Künste die äußeren Objecte nachbilden und die Literatur die denkwürdigen Ereignisse verzeichnen können, aber beide hätten, bei Anwendung der Mittel, die ihnen nicht unmittelbar vom Subjecte verliehen worden wären, nicht einen Eindruck reproduciren können, der dem von den wirklichen Dingen kommenden geglichen hätte. Die Gesetze des Seins stellen bestimmte Beziehungen her zwischen einem gegebenen Maß und allem zu dem Gegenstande Gehörigen, der dieses Maß hat. Das sind

Beziehungen, die auf unsere Phantasie einwirken, und der Geist kann in gleicher Weise durch die Einwirkung der verschiedenen Sinne afficirt werden, weil er alsdann dieselbe Reihenfolge von Vorstellungen in sich aufnimmt. So verfährt die Beredsamkeit, die Musik und die Mimik in analoger Weise. Die Malerei ergreift nur einen Moment; aber sie weiß ihn so zu wählen, dass durch ihn die Vorstellung aller vorhergegangenen erweckt wird und der Verlauf der Handlung, welche das Gemälde vorstellt, vor die Seele tritt. Mit Ausnahme weniger Fälle, in denen der Zuhörer durch die augenblicklichen Umstände vorbereitet ist, dem Redner seine ganze Aufmerksamkeit zu widmen, leitet dieser seine Rede mit ruhiger Einfachheit ein. — Ebenso eröffnet der Musiker seinen Vortrag mit einem einfachen Vorspiel und behält sich die effectvollen Momente erst für die weitere Folge vor. In dem Schauspiele der Natur finden wir dieselbe Abstufung wieder: dem Sonnenaufgange geht eine Dämmerung voraus, und wiederum eine Dämmerung kündet den Sonnenuntergang an. So schließt der Schriftsteller sein Werk und der Redner seinen Vortrag mit derselben Einfachheit ab, mit der jeder begonnen hatte. Ein blendender Gedanke am Schluss einer Rede würde den Zuhörer in einen gewissermaßen betäubenden Rausch versetzen. Ein geläuterter Geschmack hat diese Manier verworfen. Der Einfluss der Analogie ist so mächtig, dass in gleicher Weise der Musiker darauf verzichtet, uns die rauschenden Accorde hören zu lassen, mit denen man sonst eine Cadenz abzuschließen pflegte. In den modernen Compositionen führen die letzten Takte zur vollkommenen Ruhe nicht nur durch die Modulation, welche zum Grundaccorde leiten muss, sondern durch verminderte Intensität der Schlusstöne. Wir werden sehen, wieviel Ähnlichkeit in der Art der Ausübung von Künsten herrscht, die man als einander ganz fremd zu betrachten pflegt. So werden wir bei einer genaueren Vergleichung der bedeutenden Wirkungen, welche einerseits das Talent des Redners, andererseits die Kunst des gewandten Componisten hervorbringt, bald Gelegenheit haben, uns von der Gleichartigkeit der unsere Phantasie beeinflussenden Beziehungen zu überzeugen. Es bedarf einer einzigen Bedingung, um sie wahrzunehmen: man muss mit einem jeden der Merkmale vertraut sein, die ihnen als gemeinsames Maß dienen. Die Wirkungen großer Tonmassen ergreifen allerdings selbst die wenig gebildeten Menschen, aber die rhythmischen Feinheiten bedürfen der Übung. Geschmack und Gehör lassen sich bilden, und wenn man sich bisweilen für unfähig hält, die Harmonie zu begreifen, so rührt dieses nur von dem Vorurtheile her, welches

die Musik von dem Bereiche der Intelligenz trennt. Dagegen will niemand für die Schönheiten der Literatur unempfänglich erscheinen, und eine Erziehung, der man eine hohe Bedeutung zuschreibt, leitet den Weltmann an, vernünftige Urtheile auszusprechen oder wenigstens diejenigen Autoritäten auszuwählen, deren Ansichten er nachsprechen darf, ohne sich bloszustellen. Anders verhält es sich mit der Musik. Einem Kinde, welches für die ersten Töne, die es hört, keine besondere Empfänglichkeit zeigt, spricht man die Anlage für diese Kunst ab. Oft ist der Unterricht schlecht; mangelhafte Fortschritte lassen den Schüler unfähig erscheinen, und in Anbetracht der Nutzlosigkeit der Kunst an sich, verzichtet man auf fernere Anstrengungen. Ist also ein Kind nicht so glücklich begabt, dass es bei den ersten Versuchen diese Anlage bekundet, so entbehrt es, wenn seine Familie nicht selbst Interesse an der Musik hat, der Unterstützung, durch die es zum Verständnis der Schönheiten auf diesem Gebiete gelangen könnte. Wollte man in Beziehung auf Literatur ebenso verfahren, so würden die von Natur besonders feinfühlenden Menschen offenbar die einzigen sein, welche in das Verständnis der literarischen Meisterwerke eindringen könnten. Ebenso selten kommt es vor, dass ein Kind in der einen wie in der andern Gattung große Anlagen zeigt. Was wir über die Erziehung und das Urtheil gesagt haben, erklärt den Unterschied der Zahlen, welche angeben, wie viele Menschen literarisch richtig urtheilen können, und wie viele den Wert einer musikalischen Composition zu schätzen wissen. Gegen diese Auffassung glaubt man einen fundamentalen Einwand darin zu finden, dass eine angeborene Anlage dazu nothwendig sei, um die Richtigkeit eines Tones genau zu bestimmen. Aber selbst wenn nicht sicher wäre, dass das Ohr durch Übung Töne unterscheiden lernt, zwischen denen es früher keinen Unterschied wahrnahm, so bliebe noch immer genug übrig, was, ganz unabhängig von dem Verhältnis der Intervalle, nur ein geistvoller, musikalisch durchgebildeter Mensch verstehen könnte. Heutzutage versteht man nicht mehr, was uns die Geschichte über den Einfluss verschiedener Tongattungen berichtet. Und wie könnte man sich darüber Rechenschaft geben, wenn man in der Musik nichts weiter sehen will als die Kunst, dem Ohre zu schmeicheln? Wie könnte sie der Gegenstand eines ernsten Studiums sein, wenn sie sich nur auf diese Bestimmung beschränkte? Hätte sie alsdann die Wunder gewirkt, von denen die Alten berichten? — Doch werden wir über diese Wunder nicht mehr staunen, wenn wir die in der Musik gebräuchlichen Mittel mit denen vergleichen, welche der Redner anwendet;

dann wird uns diese Wahrheit in ihrem vollen Lichte erscheinen, die bis jetzt nur von wenigen anerkannt wird, die noch dazu Bedenken tragen, sie auszusprechen: die Wahrheit, dass die Musik eine Sprache, und noch dazu eine energische Sprache ist. Sie bedient sich der Töne, aber die Töne bilden nicht ihren einzigen Bestandtheil. Sie hat ihre Phrasen, ihre Perioden, ihre Regeln, ihre Freiheiten. Ihre Schönheiten schmeicheln dem Ohre, lassen es aber nicht dabei bewenden; sie dringen in die Seele und können über sie eine wahre Herrschaft ausüben. So gebraucht die Poesie articulirte Laute, die dem Ohre angenehm sind, und dennoch würde man einen sehr unvollkommenen Begriff von ihrem Reize haben, wenn man über dem Rhythmus den Sinn der Sätze vergäße. Die Musik ist ganz Metaphysik, ihre Ausdrücke sind allgemein, sie hat kein Nennwort. Sie drückt nur Gefühle aus, aber es liegt in ihrer Macht, auf den Hörer dieselbe Wirkung auszuüben wie eine wirkliche Erzählung einer bestimmten Thatsache. Diese Sprache verführt wie jede andere, sie bietet die verschiedenartigsten Ausdrücke. Der Componist muss wie der Redner eine leitende Idee haben. Er tritt zunächst mit gewöhnlichen Wendungen an den Hörer heran, die niemanden überraschen. Sie führen auf die Entwicklung des Gegenstandes hin, aber sie erschöpfen ihn nicht vollständig, wenn nicht besondere Umstände vorliegen. Will der Schriftsteller seinen Leser mit anmuthigen Gedanken unterhalten und seine Aufmerksamkeit fesseln, ohne einen Eindruck hervorzurufen, welcher das Ebenmaß der Seele stört, so werden seine Sätze harmonisch sein; er wird jeden schwülstigen Ausdruck meiden, immer rein, niemals gesucht schreiben. Der Componist, welcher dieselbe Absicht hat, wird ganz ähnliche Mittel wählen. Seine Composition wird stets correct und einfach sein. Er wird keine Wendung gebrauchen, die das Ohr befremdet, wol aber einen Zauber zu verbreiten suchen, der die Seele mit einem Gefühle der Anmuth durchdringt. — Wenn der Schriftsteller ein Werk verfasst, welches den Leser erheitern soll, so wird er die Kunst verstehen, Contraste herbeizuführen; um aber nicht ins Possenhafte auszuarten, wird er Wendungen und Ausdrücke meiden, die sich zur Schilderung eines tragischen Gegenstandes eignen. — Der Redner strebt nach einem höheren Ziel, als seine Zuhörer in eine ruhige und angenehme Stimmung oder in Heiterkeit zu versetzen, aber die Unterhaltung liebenswürdiger Personen bedarf keiner andern Mittel, um uns zu fesseln. Bei Gelegenheit solcher Unterhaltungen können wir bemerken, dass die meisten Dinge, wenn sie in einer gewissen Weise gesagt werden, das Gepräge der Anmuth haben, durch

geringe Abänderungen und eine andere Art sie auszusprechen aber das der Heiterkeit annehmen. Dieses Verhältnis von Anmuth und Heiterkeit macht sich ebenso in der musikalischen Composition geltend. Dieselben Tonformen, dieselben Einschnitte der musikalischen Phrasen werden in beiden Arten angewendet, und der Wechsel der Bewegung ersetzt die Veränderung der Ausdrucksweise. Eine größere Geschwindigkeit genügt, um einer Composition den Charakter des Heiteren zu geben, während langsamer vorgetragen, sie einfach anmuthig gewesen wäre. Aber in der Musik wie in der Literatur schließt die Anmuth die Gegensätze aus, welche der Heiterkeit gut anstehen; ebenso meidet die Heiterkeit, um nicht ins Possenhafte auszuarten, solche Contraste, die nur dem Ausdrucke großer Affecte zukommen. Dieselben Beziehungen, welche wir zwischen zwei Seelenzuständen des Wolbefindens gefunden hatten, bestehen in gleicher Weise zwischen denen der Traurigkeit.

Die Schwermuth und die Verzweiflung können durch eine und dieselbe Ursache hervorgerufen worden sein; es kommt sogar vor, dass diese beiden Arten von Affecten auf einander folgen, unter einander abwechseln und bei demselben Gegenstande wieder erwachen, bis der empfangene Eindruck sich allmählich abschwächt und das Vorwiegen der Verzweiflung entfernt oder sogar beseitigt ist, um nur noch das Gepräge einer Traurigkeit zurückzulassen, die für Trost empfänglich ist. Alsdann hat die Schwermuth nicht mehr den Charakter der Muthlosigkeit, dann hat sie sogar eine beruhigende und wolthuende Wirkung.

Diese verschiedenen Arten von Affecten, die ein gemeinsamer Ursprung unter einander verbindet, geben dem Schriftsteller, dem Dichter und dem Redner Stoff zu Werken, die auch unter einander offenbaren Zusammenhang haben und dennoch im Charakter von einander abweichen. Die düstere Schwermuth drückt sich in derselben Weise aus wie die Verzweiflung. In der einfachen Unterhaltung kann der Übergang von der einen zur andern durch Beschleunigung oder Hemmung der Rede bezeichnet werden. Dasselbe gilt von nicht umfangreichen musikalischen Compositionen. Eine Klage mit dem Gepräge düsterer Traurigkeit würde bei Beschleunigung des Zeitmaßes den Ausdruck der Verzweiflung annehmen. In der Literatur wie in der Musik gestaltet sich alles anders für die bedeutenden Compositionen. In diesen ist der Charakter mehr ausgeprägt, und eine gute Composition in einer der Gattungen würde entweder schwach oder ganz verfehlt erscheinen, wenn man die Vortragsweise ändern wollte.

Der Grund ist leicht zu erkennen, weshalb die bedeutenden Compositionen anders construirt sind als die übrigen. Die Gefühle des Schmerzes, welche die beiden Arten von Affecten erwecken, deren Ausdrucksweise wir untersuchen, bekunden sich wechselsweise durch beide Gattungen. Unsere Gefühlsanlage erträgt nicht lange die Verzweiflung. Dieser gewaltsame Zustand ermüdet und erschöpft, und wenn die Erschütterung nicht so heftig ist, dass unsere geistigen Kräfte dadurch vollkommen zerstört werden, so muss unsere Seele nothwendigerweise wieder zur Ruhe gelangen. Das ist aber nicht die Ruhe des Wolbefindens, sondern diejenige, welche an Betäubung grenzt: es ist der Druck des Schmerzes, die düstere Schwermuth, die tiefe Traurigkeit.

Jede beliebige Gattung von Compositionen, die solche Eindrücke nachbilden soll, muss sich den Bedürfnissen unserer Empfindung anpassen. Sie wird demnach abwechselnd die Verzweiflung und die tiefste Traurigkeit schildern. So stehen diese beiden verschiedenen Darstellungen eines und desselben Gefühles einander gewissermaßen conträr gegenüber und doch wieder so nahe, dass eine Vergleichung derselben sich nicht vermeiden lässt. Man muss sie alsdann durch andere Mittel charakterisiren, als nur durch die Verschiedenheit des Zeitmaßes. Das Wesen dieser Affecte deutet diese an. Die Niedergeschlagenheit drückt sich nicht nur durch langsames Tempo, sondern auch durch eine gewisse Eintönigkeit aus. Der Dichter und der Redner wählen weiche, leicht und mühelos auszusprechende Silben. Der Musiker wird Noten von gleichem Werte anwenden, so dass die Töne auf das Gemüth wirken wie das absolute Schweigen, durch welches eine Benommenheit entstehen würde, die man uns andeuten will. Die Befolgung dieser Regeln hat den doppelten Vortheil, die Wirkung zu erhöhen, welche der bloße Wechsel der Vortragsweise verursachen würde, und einen noch mehr überraschenden Gegensatz zwischen den Tönen der tiefen Schwermuth und denen der Verzweiflung vorzubereiten. Ebenso würde es für die heftigen Affecte, wenn sie in einer und derselben Composition neben düsterem Schmerze auftreten sollen, andere Nüancen geben als die blos aus der Beschleunigung des Zeitmaßes hervorgehenden. Kraftvolle, energische Wendungen, harte Dissonanzen bereiten die Seele auf die neue, durch den Inhalt bedingte Erregung vor. Der Dichter, der Redner, der Dramatiker, der Schriftsteller und der Componist bringen ihre großen Wirkungen dadurch hervor, dass sie mit Geschick bisweilen ein Wort, einen Ton unerwartet einführen. Der Zuhörer hatte sich mit der Entwicklung

einer ihm gewissermaßen vor Augen stehenden Handlung identificirt, plötzlich nimmt er zu seiner Überraschung ein neues Moment wahr, welches ihren Eindruck steigert; er ist bestürzt über einen Zuwachs des Leidens, dessen Maß er nicht mehr absehen kann. Mit diesem Verfahren gehen unsere Schriftsteller der wirklichen Ordnung der Dinge nach, die unsere Empfindung erregen können. In der That können wir alle Tage erleben, dass ein neuer, individueller, unvorhergesehener Umstand, der ein bereits bekanntes Unglück begleitet, den Eindruck desselben in einem solchen Grade erhöht, dass man darüber in Verzweiflung gerathen kann.

Die Ähnlichkeit unserer Künste unter einander sowie mit den Ereignissen, welche uns bewegen, geht aus der Gleichheit der Beziehungen hervor, ohne die es für uns keine wahre Empfindung, keine klare Vorstellung geben würde. Jede Kunst hat, wie die Wirklichkeit der Begebenheiten, deren Eindrücke sie nachahmt, ihren individuellen Charakter, und darin liegt der Unterschied der einzelnen Künste unter einander. Ist aber dieses Maß einmal angenommen, so herrscht keine Willkür mehr zwischen den verschiedenen Theilen der Handlung. Ihre Verbindung ist so nothwendig, dass wir bei einer Unterbrechung derselben keine Aufeinanderfolge der Handlungen wahrnehmen und keine Steigerung des Interesses mehr empfinden würden. Sind die verschiedenen Theile einer Composition kunstvoll gegliedert, so folgt der Geist mit Freude ihrer Entwicklung; die Mannigfaltigkeit der Empfindungen spannt die Aufmerksamkeit und hält die Ermüdung fern. Je mehr Kraft und Energie die Composition entwickelt, um so nothwendiger muss sie ein allzulanges Verweilen bei der Darstellung eines und desselben Eindruckes vermeiden. So würde der Ausdruck der Traurigkeit lähmend wirken, und die Klänge der Verzweiflung könnte man, wenn sie zu lang ausgedehnt würden, gar nicht mehr anhören. Unter allen Redegattungen, deren Gegenstand die Empfindungen sind, ist die Musik für den Kundigen die Sprache, welche die größte Mannigfaltigkeit im Ausdruck erfordert, weil sie auch die tiefsten Eindrücke hervorruft. Diese Abwechselung im Ausdrucke wird in der Musik so gebieterisch gefordert, dass man, um dieser Nothwendigkeit zu genügen, in das lyrische Drama die unwahrscheinlichsten Momente einführen muss, wenn sich in der natürlichen Aufeinanderfolge der Handlung für den Componisten nichts ergibt, was ihm die Darstellung verschiedenartiger Empfindungen gestattete. Der dichterische Theil eines solchen Dramas exponirt nothwendig eine bestimmte Handlung; während der musikalische Theil die Gelegenheit

ergreift, allgemeine und abstracte Empfindungen darzustellen, welche die Erzählung des Dichters anregt. Aus der Verschiedenartigkeit der Handlungen entspringt die des Urtheils der Zuschauer. Wer kein Verständnis für Musik hat und dabei sich anschickt, eines der dramatischen Meisterwerke zu hören, welches die Begeisterung der Musikfreunde erweckt, der sucht unbewusst seine Unterhaltung in dem speciellen Inhalte des Stückes, gegenüber dem musikalischen Theile, dessen Wert ihm entgeht. Er wundert sich über den Mangel an Zusammenhang zwischen den einzelnen Scenen. Er bemerkt gar nicht die kunstvolle Beschränkung in diesen Übergängen, die zwischen Gattungen von derartig ausgeprägten Schönheiten nothwendig sind, dass der Eindruck einer jeden von ihnen mit der Dauer eine furchtbare Abspannung erzeugen würde. Er geht fort und bildet sich ein, über das geurtheilt zu haben, was er gar nicht verstehen kann, und meint mit der Bemerkung, dass alles einen vernünftigen Sinn haben müsse, eine vernichtende Kritik geübt zu haben. Dagegen ist der Musikfreund vollkommen befriedigt. Er hat nicht einmal die angeblichen Fehler bemerkt, die man in einer Composition hervorhebt, welche er nach allen Seiten hin bewundert. Alter, Geschlecht, sociale Stellung, umfassendes Wissen auf verschiedenen Gebieten, oder totaler Mangel daran, alles das stört nicht den Eindruck, den man gegenwärtig oder kurz vorher von einem guten Werke empfangen hat. Überdies vereinigen sich Menschen, die in Geschmack und Gewohnheiten gar nicht übereinstimmen, in einer ihnen gemeinsamen Ansicht. Allerdings hört diese allgemeine Übereinstimmung bald auf. Nur so lange der Eindruck fortdauert, ruft er bei jedem Einzelnen dasselbe Urtheil hervor. Es lässt sich sogar die Beobachtung machen, die jeder, der für musikalische Eindrücke unempfänglich ist, sich kaum erklären könnte: nämlich dass der oft sehr lebhafte Streit über den Wert der Schulen oder des Ausübenden gegenüber der Ausübung entweder aufhört oder nur noch mit Mühe und aus purem Eigensinne fortgeführt wird. Dies rührt daher, weil diese Verschiedenheit in der Meinung liegt, während der einheitliche Eindruck durch die Einheit des Empfindungsvermögens bedingt ist. Das Urtheil ist eine beständige Kraft, die Empfindung muss erst in Thätigkeit gesetzt werden, um Kraft zu gewinnen. Das Gedächtnis reproducirt sie nur unvollkommen, und ihre Wirkung schwächt sich mit der Entfernung von der erzeugenden Ursache ab und lässt schließlich dem Urtheile ein entschiedenes Übergewicht. Aus demselben Grunde wird der Musikfreund, wie groß auch sonst seine Verstandeskraft und die Feinheit seines

literarischen Geschmackes sein möge, durch die Unwahrscheinlichkeiten und den Mangel an Zusammenhang zwischen den lyrischen Scenen nicht verletzt. Lebhaft ergriffen von dem, was er thatsächlich hört, hat er gar nicht Zeit, den Inhalt zu kritisiren. Der gewandte Componist, der darin dem großen Redner gleicht, bemächtigt sich der Aufmerksamkeit seiner Zuhörer; ihre Seele ist gewissermaßen in seiner Gewalt, er beherrscht ihre Empfindungen. Indem er dieselbe in die höchste Erregung versetzt und wahrnimmt, dass diese Erregung nicht höher gesteigert werden kann, lässt er keine Abschwächung des Eindruckes zu, der sein Stolz ist: er will ihn durch einen andern Eindruck ersetzen, und so bewahrt er der Herrschaft, welche er über unsere Seelen ausübt, ihre ganze Kraft. Mit welcher Kunst weiß er seine Mittel zu beschränken. Er kennt und ermisst die Gefühle, welche er hervorruft; er weiß, wie lange sie uns beherrschen können, und hütet sich wol, das äußerste Maß unseres geistigen Vermögens zu berühren. Die Empfindungsfähigkeit hat ihre Grenzen und was darüber hinaus liegt, entgeht unserer Perception. Dies liegt im Wesen unseres Seins. Ein schweres Unglück wird in den ersten Momenten seines Auftretens nicht lebhafter empfunden als ein unbedeutenderes, aber die nächstfolgenden Augenblicke lassen uns den Unterschied erkennen. Der Grund davon lässt sich auf alle Dinge anwenden, weil er auf Wahrheit basirt und die Wahrheit universell ist, oder — mit andern Worten — weil die Gesetze des Seins überall dieselben sind. Der Grund dafür liegt in Folgendem: Unsere Urtheile müssen, wenn sie klar sein sollen, auf vollkommener Kenntnis der Dinge beruhen, die ihren Gegenstand bilden. Ein allzu starker Eindruck bringt uns außer Fassung, unser Geist wird unfähig zu vergleichen und infolgedessen unfähig, die Intensität des Unglückes zu erwägen, welches ihn trifft. Aber es liegt in der Natur der von außen erregten Affecte, nach Abschwächung zu streben. Ein nagender Kummer scheint immer mehr und mehr sich zu steigern: denn war er anfangs so tief, dass wir den Umfang des Leides nicht absehen konnten, und nimmt er dann wirklich ab, so gestattet er dem Nachdenken, uns die verschiedenen Seiten des Unglückes gegenüber zu halten. War die erste Ursache weniger erschütternd, so wird ihre Wirkung früher erkannt werden und die Abschwächung des Eindruckes wird keineswegs unseren Schmerz erhöhen, sondern im Gegentheil uns eine fühlbare Linderung gewähren.

Literatur und Kunst sind unser Werk, die Wertsteigerung unseres Lebens ist ihr Zweck. Ihr erstes Gesetz muss sein, nicht

so weit zu gehen, dass sie unser Urtheil verwirren, oder wenn aus derartigen Eindrücken große Schönheiten hervorgehen können, so müssen sie bestrebt sein, uns möglichst bald aus der peinlichen Stimmung zu reißen und unsere Aufmerksamkeit auf ein weniger düsteres Gebiet zu lenken. — Man wirft der Literatur Erschlaffung, und dem exacten Geiste Trockenheit vor. Es scheint, als habe die Phantasie da ihre Macht verloren, wo das Reich des Verstandes beginnt. Wir erkennen, dass die Epoche, in welcher nur mehr oder weniger glückliche Hypothesen den ganzen geistigen Reichthum ausmachten, der Entwickelung der Phantasie sehr günstig war; damals fand der Mensch demgemäß in sich selbst die Gesetze, denen er die ganze Natur unterwarf, anstatt die Stütze der besonderen Wahrheiten, oder was dasselbe ist, die Wirklichkeit der Thatsachen zu erforschen. Damals gab es keinen Gegensatz zwischen einem Wust gewagter Lehrsätze und dem, was man Wissenschaft nannte. In den poetischen Träumen lag ein Reiz, der nicht allein aus ihrer Anmuth floss; der Aberglauben dichtete ihnen eine gewisse Wirklichkeit an. Geschichte und Sage waren miteinander verschmolzen. Was die einen als einfache Allegorien auffassten, war für die andern die Erzählung wunderbarer Thatsachen. Diese Anlage der Geister verlieh der Kunst der schönen Darstellung ohne Zweifel eine Bedeutung, die sie nicht im gleichen Grade bewahren kann, wenn es als erstes Gesetz gilt, die Wahrheit auszusagen. Die schöpferische Kraft der Phantasie verschwand mit dem Glauben an Mythen. Aber wenn es in dem Wesen unserer heutigen Geistesbildung liegt, mehr Wert auf die Zuverlässigkeit als auf den bestechenden Glanz der Lehren zu legen, wenn wir verlangen, dass der Verstand alle Geistesschöpfungen beherrschen soll, wenn wir selbst unsere Phantasie durch den Forschungstrieb ernüchtert fühlen, so dürfen wir nicht daran zweifeln, dass wir einer glücklicheren Epoche entgegengehen, in der sich alle unsere Fähigkeiten in Schöpfungen einer neuen Gattung vereinigen werden. Wie wir bereits gesagt haben, empfinden heutzutage die Völker denselben Eindruck, welchen ein Jüngling empfangen würde, der sich lange Zeit mit schöner Literatur beschäftigt hat und darnach bei seinen Studien zu den ersten Wissenschaften gelangt. Der Reiz seiner früheren Beschäftigungen würde schwinden und eine lebhafte Wissbegierde an ihre Stelle treten; aber nach Abschluss seiner Bildung wird ihm alles in seiner wahren Bedeutung erscheinen.

Zu einer diesem individuellen Bilde entsprechenden Epoche werden wir einst gelangen. Und wie die Erziehung der Gesellschaft weniger

in der Verbreitung bereits veralteter Kenntnisse als in der Aneignung des neuen Wissens besteht, und wie wir im raschen Laufe der Begründung von Theorien zueilen, die sich auf unbestrittene Wahrheiten stützen, so werden wir schließlich die verschiedenen Zweige unseres Wissens zu einem harmonischen Ganzen vereinigen, das ihnen ehedem nur die Phantasie andichten konnte. So viele verschiedenartige Wahrheiten, die sich um eine grundlegende Wahrheit, das Hauptmoment des Gegenstandes, gruppiren, werden die Gleichheit der Beziehungen zwischen dem Maße jeder Wissenschaft und jeder Kunst und den verschiedenen Theilen dieser Wissenschaft oder dieser Kunst in ihrem wahren Lichte hervortreten lassen. Die Gesetze des Seins, die Bedingungen der Wahrheit, welche auf diese Weise auf einmal in zahllosen verschiedenen Gestalten auftreten, werden die Phantasie anregen. Eine neue Begeisterung, welche sich auf eine solidere Basis gründet als auf die idealisirende Nachbildung anmuthiger Träume, wird unsere Dichter und Redner beleben. Statt das Universum nach unserer willkürlichen Laune zu gestalten, werden sie es darstellen, wie es wirklich ist; und wenn der Genius je diesen neuen Pfad betritt, so wird er mit Bewunderung wahrnehmen, dass künstlerisches Schaffen nur ein Nachbilden ist und in der Ergänzung mangelhafter Theile eines Gemäldes besteht, welches er einst in seinem vollen Glanze wird darstellen können.

Ein offenes Wort.

Von Rector ***Th. Landmann****-Schwetz.*

(Fortsetzung und Schluss.)

Die Thätigkeit der Schulen, die Art ihrer Einwirkung auf die zu erziehende Jugend muss je nach dem herrschenden Zeitgeiste modificirt werden. Und zwar wird die Richtung der erzieherischen Thätigkeit nicht immer dem Zeitgeiste parallel, sondern diesem da, wo er fehlerhaft ist, entgegengesetzt sein müssen. Wenn also, was ja nicht abgeleugnet werden kann, der heutige Zeitgeist vorwiegend materialistisch und egoistisch gefärbt ist, wenn der weitaus größte Theil der Menschheit nach materiellem Gewinn und Genuss strebt und darüber den Weg zu den edelsten und schönsten Freuden, den Weg zum wahren Glück vergessen hat, so fällt der Schule in erster Linie die Aufgabe zu, der Jugend nachdrücklich die Verkehrtheit dieser Richtung zum Bewusstsein zu bringen, um die spätere Generation wieder in richtigere Bahnen zu leiten. Wird heutzutage, was sich ebenso wenig ableugnen lässt, fast ausschließlich der Verstand cultivirt, fehlt dagegen der Menschheit die moralische Gesinnung und die moralische Kraft, so hat die Schule auch auf dieses traurige Missverhältnis ihr Augenmerk zu richten und eine entsprechende Modification ihrer Thätigkeit vorzunehmen. Vernachlässigt man endlich die naturgemäße Pflege und Ausbildung des Körpers, dessen normale Beschaffenheit für ein gesundes Geistesleben von fundamentaler Wichtigkeit ist, so hat auch in diesem Punkte die Schule reformatorisch einzugreifen.

Hiermit sind annähernd die Gesichtspunkte bezeichnet, welche gegenwärtig für die erziehende Thätigkeit der Schule maßgebend sein müssen. Durch den Schulunterricht soll also der Jugend eine vernünftige Lebensanschauung eröffnet, moralische Gesinnung und moralische Kraft anerzogen werden; die Jugend soll ferner nicht einseitig, sondern harmonisch, mit Berücksichtigung sämmtlicher Körper- und Geistesanlagen gebildet werden.

Wenn die Schule aber diese Principien als die maßgebenden anerkennt, als diejenigen, welche die ganze Schulthätigkeit befruchten und durchdringen, dem Unterricht Ziel, Inhalt und Form geben sollen, dann dürfte eben vieles im Schulwesen zu ändern sein; denn wie die Schulen heutzutage eingerichtet sind, arbeiten sie auch nicht annähernd in obigem Sinne, sondern bilden fast ausschließlich, unter Vernachlässigung der übrigen Geistesfactoren sowol als der körperlichen Gesundheit und Kraft, den Verstand oder gar nur das mechanische Gedächtnis; ihre Hauptthätigkeit richtet sich auf Vermittelung „positiver Kenntnisse“. Intellectuelle Kräfte und Schätze sind aber nur dann heilsame Factoren, wenn sie einem moralisch guten Willen dienstbar sind; andernfalls sind sie geradezu gefährliche Eigenschaften, die unendlich viel Unheil anrichten können und auch jederzeit angerichtet haben.

Es kann demnach der bisher eingeschlagene Weg der Jugendbildung nicht der richtige sein, und es handelt sich also darum, die den obigen Grundsätzen entsprechenden Abänderungen in der Schulpraxis vorzuzeichnen. Wenn ich dies versuche, so geschieht es in der Voraussetzung, dass mein Unternehmen in Anbetracht der großen Schwierigkeit eine nachsichtige Beurtheilung finden und weitere Erörterungen des Themas veranlassen möge.

Als die zunächst ins Auge zu fassenden Änderungen würde ich folgende bezeichnen:

1. Der Körperpflege muss neben der geistigen Bildung der gebürende Platz eingeräumt werden.

2. Dem Thätigkeitstriebe der Schüler muss mehr Nahrung geboten werden; die Kinder sollen mehr beschäftigt, nicht lediglich unterrichtet werden.

3. Der große Umfang des Lehrstoffes muss zweckmäßig beschränkt und auf ein heilsames Maß zurückgeführt werden.

4. Der Lehrstoff muss mit steter Besinnung auf den Zweck der Jugendbildung gesichtet werden.

5. Den Maßstab bei Beurtheilung der Schüler müssen nicht die intellectuellen Leistungen, sondern der gute Wille, der Fleiß und das sittliche Verhalten bilden.

Über diese fünf Forderungen sei es mir gestattet, mich der Reihe nach erläuternd und motivirend zu äußern.

1. Der Körperpflege muss neben der geistigen Bildung der gebürende Platz eingeräumt werden.

So wahr es ist, dass ein intensives Geistesleben das wesentlich

beglückende Moment für den Menschen ist, so gewiss darf anderseits die Schule auch die körperliche Ausbildung ihrer Zöglinge nicht vernachlässigen. Diese Forderung ist keine neue, und unsere Zeit beginnt sich wieder mehr und mehr jenes alten wahren Wortes zu erinnern „mens sana in corpore sano". Auch hat ja erfreulicherweise der preußische Cultusminister die Einführung der Turn- und Bewegungsspiele in die Schulen nachdrücklich empfohlen. Dennoch aber erscheint die Handhabung des Turnunterrichts noch keineswegs als zweckentsprechend und zureichend. Da heilsame Körperbewegung das Geistesleben hebt und erfrischt, so müssten tägliche Übungen stattfinden; und weil nicht Athleten herangebildet, sondern gesunde und kräftige Menschen erzogen werden sollen, müssen Freiübungen und Bewegungsspiele in den Vordergrund treten, weniger das Turnen an Geräthen. Es müsste Zeit und Raum gefunden werden, täglich alle Classen mindestens eine Stunde mit Freiübungen, Ordnungsübungen und Bewegungsspielen zu beschäftigen. Dazu würden dann auch nicht nur „qualificirte Turnlehrer" brauchbar sein; sondern jeder Lehrer, der Lust und Liebe zur Sache und ein Herz für die Jugend hat, würde sich genügend informiren und diese Übungen mit Erfolg leiten können. Vielleicht wird heute noch von mancher Seite übersehen, dass das Turnen auch von wesentlich ethischer Bedeutung ist. Es ist u. a. ein Präservativmittel gegen die so überaus gefährlichen geschlechtlichen Verirrungen der Jugend. Durch heilsame Körperbewegung wird der Stoffwechsel befördert, die Anhäufung ungesunder Stoffe verhindert und damit die Grundursache abnormer Reizungen beseitigt. Anderseits wird durch die Schulung des Körpers auch die Willenskraft gestärkt, der Körper zum Dienste des Geistes geschickt gemacht, so dass die Widerstandskraft gegen sinnliche Neigungen stärker wird. Diese überaus wichtige Seite der Körperübungen kann, meine ich, nicht genug betont werden, zumal heutzutage leider ein großer Theil der Jugend dem erwähnten Fehler verfallen ist und an dessen unheilvollen Folgen fürs ganze Leben zu tragen hat. Dagegen helfen weder Strafen noch Drohungen, weder Vorstellungen noch Moralpredigten; das einzige, was dagegen gethan werden kann, ist die Anwendung von Präservativmitteln. Man beuge vor! Angemessene, das Interesse weckende Beschäftigung und heilsame Körperbewegung, das sind die Mittel, die Schule und Elternhaus in gleicher Weise zum Schutze der Jugend in Anwendung zu bringen haben. Kurz — durch tägliche Leibesübungen würde die Jugend an körperlicher und geistiger Frische, wie an moralischer Willenskraft bedeutend

gewinnen. Im Verhältnis zu diesem Gewinne aber würde die damit allerdings verbundene Einbuße dieses oder jenes „positiven Wissens“ gar nichts zu bedeuten haben!

2. Dem Thätigkeitstriebe der Schüler muss mehr Nahrung geboten werden; die Kinder sollen mehr beschäftigt, nicht blos unterrichtet werden.

Der heutige Unterrichtsmodus, das Bestreben, den Kindern bei vollständig ruhiger Körperhaltung „Kenntnisse“ beizubringen, für die sie zum großen Theil nicht das geringste, oder doch sehr wenig Interesse haben, kann in seinen Folgen nur lähmend auf die naturgemäße Entwickelung der Jugend einwirken. Vier bis sechs Stunden ruhig in der Schule zu sitzen und unausgesetzt geistig rege dem Vortrage des Lehrers zu folgen, das ist eine Forderung, die der Natur des Kindes widerstrebt und daher auch zu sehr unerfreulichen Resultaten führt. Eine frische, freudige Thätigkeit kann nur da erzielt werden, wo das Interesse für das Object der Beschäftigung geweckt wird, nur da, wo körperliche und geistige Spannkraft vorhanden ist. Und auf frischer, freudiger Thätigkeit allein basirt die normale, gedeihliche Entwickelung sämmtlicher von Gott der Jugend verliehenen Kräfte. Warum hat denn die heutige Lehrerwelt so viel mit Schlaffheit, Unlust, Trägheit und Neigung zu allerhand Thorheiten zu kämpfen? — Weil die Schule zu wenig auf Stärkung der körperlichen und geistigen Kraft bedacht ist, und weil zum Theil weder der den Kindern gebotene Unterrichtsstoff noch die Art seiner Behandlung geeignet ist, ihr Interesse herauszufordern. Wahrlich, in diesem Bezuge hat Fröbel den richtigen Weg eingeschlagen und in den Kindergärten für reichliche, der Natur der Kleinen angemessene und ihre Kräfte fördernde Beschäftigung gesorgt. Nur schade, dass die Schulen sich die Fröbelschen Principien bis jetzt noch nicht zu eigen gemacht haben und die Kinder nicht in seinem Sinne weiter fördern. Das für den Kindergarten charakteristische „Spielen“ müsste allerdings von Classe zu Classe mehr schwinden und ernsterer, dem Lebensalter der Kinder entsprechender Beschäftigung Platz machen; aber entschieden müssten sich die Kinder mehr activ verhalten, anstatt in passiver Ruhe zu verharren. Fast in allen Unterrichtsfächern würde sich, meine ich, für den Lehrer Gelegenheit bieten, dem Thätigkeitstriebe der Schüler Rechnung zu tragen und hier zu dieser oder jener Arbeit, die ihren Kräften und den Bildungszwecken entspricht, anzuleiten. Um aber den Schülern Lust und Liebe zur Arbeit beizubringen, ist vor allem nöthig, dass der Lehrer selbst mit Frische und Freudigkeit zu Werke

gehe; unwillkürlich theilt sich dann auch dieser Eifer des Lehrers den empfänglichen Gemüthern der Kinder mit. Ferner ist es unerlässliche Bedingung, von den Kindern nie etwas zu verlangen, wozu ihre Kraft oder Einsicht nicht ausreicht. Nichts verleidet den Kindern so sehr die Arbeit, als das Gefühl der Unfähigkeit, einer ihnen gestellten Aufgabe genügen zu können. Daher muss jeder Lehrer im Stande sein, sich auf den geistigen Standpunkt der Kinder zu versetzen und bevor er eine Arbeit gibt, gründliche und klare Anweisung und Belehrung vorausschicken. Wie oft wird hierin noch gefehlt! Und eben deshalb ist die heutige Lehrerwelt genöthigt, beständig zur Strenge und zu Strafen ihre Zuflucht zu nehmen. Bezüglich mangelhafter Leistungen, deren Grundursache Interesselosigkeit oder Unlust ist, mit Strafen vorzugehen, ist meines Erachtens verkehrt; denn weder haben erzwungene Leistungen irgend einen Wert, noch auch kann auf diesem Wege der Jugend Lust und Liebe kommen, im Gegentheil: der Widerwille gegen die Arbeit wächst. Ganz etwas anderes ist es bei Fehlern, die gegen Pflicht oder Sittlichkeit verstoßen: bei Böswilligkeit, Nachlässigkeit, Ungehorsam, Unart, Mangel an Wahrheitsliebe u. s. w. gehe man mit allem Ernst vor und lasse zumal in Wiederholungsfällen auch die sittliche Entrüstung merken! Wo sich dagegen Gleichgiltigkeit, Ungeschick oder Unfähigkeit bemerklich macht, da schlage man den Weg der Milde, der Nachsicht und der anregenden Belehrung ein! Hiermit steht auch die Forderung im Zusammenhange, dass die häuslichen Schularbeiten ganz wegfallen und die Schularbeiten ausschließlich in die Schule selbst verlegt werden sollen, eine Forderung, die neuerdings von Director Willms-Tilsit in dessen diesjährigem Osterprogramm in dankenswerter Weise eingehend beleuchtet worden ist. Dass die häuslichen Schularbeiten in mancher Hinsicht ihre großen Bedenken haben, ist wol kaum in Abrede zu stellen. Kinder, namentlich Kinder jüngeren Alters, sollten eigentlich nie ohne anleitende Aufsicht Erwachsener arbeiten; denn ihre noch unentwickelte Willenskraft soll erst durch fortgesetzte Gewöhnung an pflichtgetreue Arbeit so weit gekräftigt werden, dass sie sich selbstständig überlassen werden können; nur in den seltensten Fällen werden Kinder ganz ohne Anleitung mit Anstrengung und Accuratesse arbeiten. Daher ist die Beaufsichtigung der Schularbeiten für das Haus meistens eine schwere und unerquickliche Pflicht, zumal es oft an einer dazu geeigneten Persönlichkeit fehlt. Ferner ist es bedenklich, die Kinder nach absolvirtem vier- bis sechsstündigem Sitzen in der Schule von neuem im Hause sitzen zu lassen; dazu kommt, dass viele Aufgaben in der Schule

nicht genügend vorbereitet werden, um ohne fremde Hilfe gefertigt werden zu können; vielfach auch übersteigt die Menge der zu leistenden Arbeiten die Kräfte der Kinder. Gewiss — die in neuerer Zeit so vielfach gehörte Klage der Überbürdung ist nur zu sehr berechtigt! Mit Freuden würde also das Haus die Verlegung der Arbeitsstunden in die Schule begrüßen! Und die Möglichkeit einer solchen Maßnahme hat eben College Willms in seiner Abhandlung vollständig nachgewiesen. Es fragt sich nur, ob es nicht zweckmäßiger wäre, anstatt besonderer Arbeitsstunden an den Nachmittagen die betreffenden Aufgaben in den Lehrstunden selbst unter Aufsicht des betreffenden Fachlehrers fertigen zu lassen; es würde dieser Modus mit der oben besprochenen Forderung der Beschäftigung in den Classen genau zusammenfallen. Wird der Lehrstoff in der noch weiter unten zu besprechenden Weise verringert und wird die Anzahl der wöchentlichen Stunden für diesen oder jenen Gegenstand um etwas erhöht, was bei dem Wegfall der häuslichen Arbeiten sehr wol angeht, so könnte dieser Vorschlag unbedenklich angenommen werden. Kurz zusammengefasst würde demnach meine zweite Forderung so lauten: Jeder Lehrer gebe in seinem Unterrichtsfache den Schülern klare und anregende Anleitung zur Arbeit und überwache sodann diese Arbeit der Schüler in der Weise, dass häusliche Schularbeiten völlig überflüssig werden!

3. Der große Umfang des Lehrstoffes muss zweckmäßig beschränkt und auf ein heilsames Maß zurückgeführt werden.

Von Jahrhundert zu Jahrhundert, ja von Jahr zu Jahr wächst das wissenschaftliche Material lawinenartig an. Leicht war zur Zeit der Griechen und Römer das vorhandene historische Material zu bewältigen, wie ungeheuer ist dasselbe aber bis heute angewachen! Welch eine Masse von historischen Daten und Namen muss heutzutage derjenige seinem Gedächtnisse überliefern, der nur auf den Titel eines „Gebildeten“ Anspruch machen will, geschweige denn der Historiker von Fach. Dieselbe Erscheinung in fast allen andern Disciplinen! Man denke nur an die kolossale Erweiterung der Naturwissenschaften namentlich in unserm Jahrhundert! Kurz — der Wissensstoff hat mit der Zeit einen solchen Umfang angenommen, dass die Jugendzeit wahrlich nicht ausreicht, ihn zu durchdringen. Je älter das Menschengeschlecht wird, desto mehr hat die Jugend zu lernen. Lernen, sitzen und lernen, das ist die Losung! Ist das aber gut, ist das heilsam? Führt das in der That zum wahren Glück? Nein, und tausendmal nein! — Die Gesundheit des Körpers wird untergraben, die Frische

und Spannkraft des Geistes vernichtet, die Originalität unterdrückt! — Die zu große Masse des in die Schulen eingeführten Unterrichtsstoffes ist ein schwerwiegendes Übel. Die zur gründlichen Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten erforderliche Ruhe ist abhanden gekommen; es hat ein ruheloses Hasten, ein Rennen und Jagen Platz gegriffen, welches nur geeignet ist, der Oberflächlichkeit Thor und Thür zu öffnen. Die zu großen Jahrespensen werden förmlich durchgepeitscht, so dass der unumstößlich wahre Grundsatz „repetitio est mater studiorum“ zwar noch im Munde geführt, thatsächlich aber kaum mehr in Anwendung gebracht werden kann. — Gesprochen und geschrieben ist ja schon viel über die Verringerung des Lehrstoffes, und es ist die Nothwendigkeit einer heilsamen Beschränkung anerkannt; aber geschehen ist in dieser Hinsicht noch blutwenig. Noch sind die Schulen überladen mit Unterrichtsmaterial, noch sind die Jahrespensen viel zu groß. Die einzelnen Schulen aber können auf ihre Hand nicht mit Reformen vorgehen, weil die Anforderungen zu den betreffenden Prüfungen, für welche die Schulen vorbereiten sollen, bislang noch nicht ermäßigt, sondern — im Gegentheil — dem Anwachs der Wissenschaften entsprechend erhöht worden sind. — Was diese leidigen Prüfungen betrifft, so sei mir gestattet, ein wenig näher auf sie einzugehen. Schüler der Gymnasien oder Realschulen, die die Anstalt, an der sie die Abgangsprüfung ablegen sollen, regelrecht und mit Erfolg durchgemacht haben, können allerdings mit Ruhe der Prüfung entgegensehen, zumal sie von ihren eigenen Lehrern geprüft werden, von denen sie genau genug gekannt sind. Wie schlimm dagegen die jungen Damen daran sind, die das Lehrerinnen-Examen abzulegen im Begriffe stehen, das ist im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift S. 151 ff. in einem höchst beachtenswerten Artikel des Director Goerth-Insterburg drastisch und wahrheitsgetreu geschildert worden. Und wenn der Verfasser am Schlusse seiner Abhandlung die Forderung aufstellt, dass „die bisherigen Massenprüfungen, in denen die auf verschiedenen Seminarien vorbereiteten Mädchen durch fremde Examinatoren geprüft werden, abzuschaffen seien, und dass das Hauptgewicht auf die theoretische und praktische Ausbildung für den Lehrerberuf zu legen sei“, so dürfte sich wol kaum ein Lehrer finden, der nicht aus vollem Herzen diesen Wunsch theilte und seine Verwirklichung herbeisehnte! Abgesehen davon, dass die heute gebräuchliche Art der Prüfung junger Damen seitens fremder Männer ein Act der Grausamkeit ist gegen die weibliche Natur, so ergibt doch offenbar auch die Ermittelung des positiven Wissens — wofern

dies überhaupt möglich wäre — einen vollkommen falschen Maßstab für die Qualification zur Lehrerin. Eine Candidatin kann bei gutem Gedächtnisse in der letzten Zeit vor dem Examen sich eine Masse des Wissens angeeignet haben und ein gutes Examen machen, während sie vielleicht gar nicht die Gabe des Unterrichtens besitzt und auch dieser so flüchtig gewonnenen Kenntnisse schon nach Jahresfrist zum größten Theil nicht mehr Herr ist. Wir wissen es ja alle aus eigener Erfahrung sehr wol, wie schnell die zum Zweck der Ablegung einer Prüfung in qualvoller Hast erworbenen Kenntnisse dem Gedächtnisse wieder schwinden. — Eine andere Candidatin besteht die Prüfung vielleicht schlechter, während sie ganz tüchtige Kenntnisse hat und vielleicht gerade eine vorzügliche Lehrerin werden kann. Daher würde ich geneigt sein, noch einen Schritt weiter zu gehen als College Goerth; ich wäre sogar dafür, dass die Prüfung sich nur auf die pädagogische Brauchbarkeit erstreckte. Sollte es nicht vollkommen ausreichend sein, wenn die jungen Damen betreffs ihrer „Führung" und ihrer „Kenntnisse" ein Zeugnis von dem betreffenden Lehrercollegium beibrächten, und wenn die Prüfung sich auf schriftliche Arbeiten und einige Probelectionen beschränkte, zu denen sie das Thema behufs Vorbereitung am vorhergehenden Tage erhielten? Sollte eine solche Prüfung nicht einen vollkommen genügenden und sichereren Maßstab für die Qualification zum Lehramt gewähren?! Ich meine doch. Ist aber dieser zuletzt vorgeschlagene Prüfungsmodus wirklich eingeführt, dann ist auch sofort jene vorher besprochene Beschränkung des Unterrichtsstoffes durchführbar!

4. Der Lehrstoff muss mit steter Besinnung auf den Zweck des Unterrichts gesichtet werden!

Wenn ich diese Forderung aufstelle, so bin ich mir der überaus großen Schwierigkeit ihrer Ausführung sehr wol bewusst. Um aus dem übergroßen wissenschaftlichen Material für jedes Fach nach bestimmt festzustellenden Principien den für die verschiedenen Schulen und die verschiedenen Altersstufen geeigneten Stoff auszusuchen, und die Spreu vom Weizen zu sondern, dazu würde allerdings eine mehrjährige Arbeit seitens dazu berufener und für die Sache erwärmter Fachmänner gehören. Aber — diese Arbeit, die Sichtung des Lehrstoffes und Ausscheidung alles unnützen Ballastes, ist doch nachgerade dringendstes Bedürfnis geworden. Dies Bedürfnis fühlt ja wol jeder Unterrichtende, und wer's mit der Jugend wol meint und die Sache nicht zu leicht nimmt, hat beständig seine Qual mit der Wahl des nützlichen Stoffes, dessen pädagogischer Takt kommt gewiss auch oft

in Collision mit der amtlichen Pflicht, die ihm diesen oder jenen Lehrstoff vorschreibt, der nach seinem Gefühl dem Zweck der Erziehung nicht entspricht. Wenn nun auch das Bestreben nach zweckmäßiger Sichtung des Lehrstoffs vorhanden ist, so hat der einzelne Lehrer viel Arbeit, um nur einigermaßen der Aufgabe gerecht zu werden; sonst bleibt die Auswahl des Lehrstoffes stets eine ganz willkürliche und daher gewiss nicht immer zweckentsprechende. Es wird bei der Auswahl aus den ungeheuren Wissensgebieten alles herausgegriffen werden müssen, was geeignet ist, der Jugend eine gesunde Lebensauffassung zu vermitteln, alles, was ihr eine moralisch gute Gesinnung, was ihr Willens- und Thatkraft zu verleihen im Stande ist. Es wird sich ferner alles für die Schule eignen, was für das spätere praktische Leben von Nutzen ist, was die Jugend befähigt, beruflich brauchbar und der menschlichen Gesellschaft nützlich zu werden. Alles dies aber könnte man unter dem Titel „allgemeine Bildung“ zusammenfassen und sagen: „Die Schule ist ein allgemeines Vorbereitungsinstitut für das Leben und will ihre Zöglinge zu Menschen bilden, die ein richtiges Verständnis und Tüchtigkeit für den Lebenszweck haben.“ Auszuscheiden dagegen würde alles sein, was diesen Zwecken entweder feindlich gegenübersteht, oder überflüssig erscheint. Alles, was die richtige Lebensauffassung trübt, was moralisch bedenklich, was schwächend auf die Körper- und Geisteskräfte einwirkt, was nur nutzloser Gedächtnisballast ist, alles dies möge für alle Zeiten aus der Schule verbannt werden! Leider sind ohne Frage unsere Schulen, namentlich die höheren, mit solchen theils verderblich wirkenden, theils völlig überflüssigen Stoffen noch überfüllt, und eine Reinigung des Augiasstalles wäre wahrlich an der Zeit! Möchte sich bald ein Herkules dazu finden!

Ohne nun die hier vorliegende Aufgabe allseitig lösen zu wollen, kann ich es mir doch nicht versagen, auf einzelne Punkte, die mir specieller Beachtung wert erscheinen, besonders hinzuweisen. Der Religionsunterricht z. B. soll vorzugsweise veredelnd auf Herz und Gemüth der Jugend einwirken. Es sollen die Schüler die göttlichen Moralgesetze kennen und lieben lernen, jene Gesetze, die uns gleicherweise die Bibel und die göttliche Stimme in unserm Innern, das Gewissen, lehrt, jene Gesetze, deren Befolgung nach Gottes weiser Ordnung den Menschen glücklich, deren Übertretung ihn unglücklich macht. Diese herrlichen Moralgesetze finden wir in der Bibel sowol, als in Gesang- und Andachtsbüchern von gottbegeisterten Menschen zum Theil in vortrefflicher, kraftvoller Form ausgesprochen. Gewiss

ist es richtig und schön, wenn solche Stellen von der Jugend für alle Zeiten gelernt und zu Herzen genommen werden. Aber nicht alles, was in der Bibel, noch weniger alles, was in den Gesangbüchern steht, nicht alles, was heute in den Religionsstunden gelernt wird, wirkt veredelnd auf die Gemüther der Kinder. Offen muss ich gestehen, ich halte es geradezu für bedenklich und unrichtig, der Jugend die ganze Bibel in die Hand zu geben; sollte nicht auch hier ein Auszug zum Schulgebrauch überaus wünschenswert sein?! Ebenso thäte es Noth, einmal die kritische Hand an die Gesangbuch-Lieder zu legen und alles Anstößige und Unverständliche auszumerzen. Überhaupt sollte wol in den Religionsstunden das Hauptgewicht mehr auf das gelegt werden, was allgemeine und ewige Geltung hat, als auf das, was Menschenverstand hinzugethan, auf die äußeren Formen des Gottesdienstes und die confessionellen Unterschiede. Mag die Kenntnis der letzteren und ihre Wahl dem reiferen Lebensalter überlassen bleiben.

Den Grundsatz aber, dass in den Schulen mehr Gewicht auf das Ewige und Allgemeingiltige, als auf vergängliches Menschenwerk gelegt werde, möchte ich auch auf andere Disciplinen angewendet wissen, namentlich auf den deutschen, naturwissenschaftlichen und geschichtlichen Unterricht. Im Deutschen z. B. werden heutzutage in den oberen Classen der höheren Lehranstalten ganz entschieden zu viele biographische Details verlangt, die eben auch zu dem auszumerzenden Gedächtniskram gehören. Zu wissen, in welchem Jahre, wol gar an welchem Tage jeder Dichter geboren ist, wann er dieses oder jenes Werk edirt hat, in welchen Jahren er seinen Wohnort wechselte u. s. w. hat wenig Wert; zudem haften solche Dinge doch nur kurze Zeit. Es genügt wol, die Schüler mit denjenigen äußeren Lebensverhältnisen eines Schriftstellers bekannt zu machen, die bestimmend auf seine Dichtereigenthümlichkeit eingewirkt haben, seine originellen Eigenschaften hervorzuheben und einige seiner wichtigsten Werke den Schülern zum klaren Verständnis zu bringen. Leider wird um der Vollständigkeit willen noch vieles in den oberen Classen unserer Schulen gelesen, was wahrlich nicht in die Schule gehört; es werden Werke gelesen, deren Lectüre Erwachsenen zwar einen hohen und unschädlichen Genuss gewähren kann, für Kinder aber durchaus nicht geeignet ist. Zu solchen Producten gehören meiner Ansicht nach z. B. alle Lieder, die den Lebensgenuss preisen, ferner alle jene classischen Werke, in denen die Liebe zwischen den beiden Geschlechtern, mag sie auch noch so rein und platonisch sein, eine Hauptrolle spielt. Solche Dinge eignen sich schlechterdings nicht zur öffentlichen

Besprechung in der Classe; das sind Dinge, deren Besprechung, wo es nöthig erscheint, die Schule dem Elternhause zu überlassen hat; dergleichen darf nur unter vier Augen mit äußerster Vorsicht geschehen. Aus meiner Erfahrung wenigstens kann ich sagen, dass sich mein Gefühl jedesmal gesträubt hat, Stellen erotischen Inhaltes zu besprechen, und dass ich stets möglichst schnell darüber hinweg gegangen bin. Aus diesem Grunde bin ich auch entschieden gegen die Lectüre von „Hermann und Dorothea", obgleich diese Dichtung heute mit so großer Vorliebe in den Schulen gelesen und interpretirt wird, zumal eben, abgesehen von einigen ganz bedenklichen Stellen, das Hauptmotiv die, allerdings reine und schöne, Liebe zwischen Hermann und Dorothea ist, dessen Besprechung also gar nicht umgangen werden **kann**. Mag man das immerhin Prüderie nennen; in die Schule gehören nach meinem Gefühl dergleichen Stoffe nicht. Hat doch die Schule gerade die Aufgabe, ihren Zöglingen möglichst den kindlichen Sinn zu erhalten und in diesem Bezuge gegen die schädlichen Einflüsse mancher Häuslichkeit anzukämpfen; wie sollte sie denn ihre Hand dazu bieten, der so unheilvollen Frühreife Vorschub zu leisten! Zu welchem Ende wird beispielsweise in das Lesebuch für die oberen Classen höherer Mädchenschulen die Scene aus Wielands Oberon aufgenommen, wie Hüon im Palast des Kalifen um Rezia wirbt? Die Lectüre solcher Scenen kann nur sinnverwirrend auf die Jugend wirken; und geradezu abscheulich ist es, in der Classe Stellen lesen zu sollen wie: „Doch Rezia, durchglüht von seinem ersten Kuss, braucht keines Zunders mehr, die Flamme zu erhitzen. Vor Scham und Liebe roth bis in die Fingerspitzen" u. s. w. Ein Frevel ist es, die Phantasie der Mädchen mit solchen Bildern zu erhitzen und in ihnen Vorstellungen und Gefühle wachzurufen, vor denen sie gerade zu bewahren die Schule die heilige Pflicht hat. — Ebensowenig kann ich es richtig finden, wenn in den oberen Classen der Mädchenschulen nur ganze classische Werke gelesen werden sollen, wie es neuerdings in der Hauptversammlung des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen von Dr. Weitzel-Ulm verlangt worden ist. Es kommt doch wol weniger darauf an, dass die Schülerinnen die kunstvolle Anlage des ganzen Werks durchschauen, als dass sie durch den Inhalt des zu Lesenden sittlich gefördert werden. In allen classischen Werken sind aber eine Menge von Scenen, die durchaus nicht diesen Zweck erfüllen, deren Lectüre daher mindestens Zeitverschwendung ist. Solche Acte oder Scenen könnten in besonderen Schulausgaben inhaltlich bequem mit wenigen Worten abgemacht werden, so dass dennoch den

Schülerinnen der innere Zusammenhang nicht entgeht. In der That, es wäre ein verdienstvolles Werk, aus der Masse der vorhandenen Schriften alles das für den Schulgebrauch herauszusuchen und zusammenzustellen, was auf Herz, Gemüth und Gesinnung der Kinder veredelnd wirken, was ihnen eine gesunde, richtige Auffassung des Menschenlebens und des Lebenszweckes vermitteln, was ihr Interesse für alles Gute, Schöne, Edle und Nützliche wecken und beleben kann.

Mehr aber als jede andere Disciplin bedarf wol der naturkundliche Lehrstoff einer kritischen Sichtung und festen Normirung für die einzelnen Stufen; denn wenn man nicht völlig planlos unterrichten will, kostet es Mühe, sich in dem Chaos von vorhandenem Material systematisch zu orientiren. In keinem Lehrfache herrscht wol eine größere Willkür als in diesem; keines dürfte mehr mit unnützen Details überladen sein. Neben dem idealen Zweck, den Schülern in der Natur und ihrem Leben das Walten der ewig unabänderlichen Naturgesetze zum klaren Bewusstsein zu bringen, hat gerade dieses Fach noch einen wesentlich praktischen Zweck, der auch, soweit er mit der allgemeinen Bildung im Zusammenhange steht, sicher nicht zu übersehen ist. Das Kriterium für die Brauchbarkeit des für den Schulzweck auszuwählenden Materials würde demnach einerseits jener ideale Zweck und andrerseits der praktische Nutzen sein. Selbstverständlich genügt für diesen Unterricht der bloße Leitfaden nicht, sondern da hier die Anschauung Hauptsache ist, dürfen Abbildungen, Präparate und Apparate nicht fehlen. Hierbei kann ich die Bemerkung nicht unterdrücken, dass es mir zweckmäßiger erscheint, große Abbildungen der Naturproducte der ganzen Classe vorzuführen und daran die zu merkenden Eigenthümlichkeiten zu zeigen, als den einzelnen Kindern kleinere Abbildungen in den Leitfäden zu bieten, was ja in letzter Zeit sehr in Aufnahme gekommen ist. Solche Bilder vertheuern die Schulbücher unnützer Weise, obwol sie nur unvollkommen sein können und von den Kindern kaum beachtet werden.

Was den Geschichtsunterricht betrifft, so könnte, meine ich, ohne Schaden für die Jugend eine Unmasse von Details, die keinen Bezug auf die Gegenwart haben und auch sonst keine veredelnde Kraft besitzen, aus dem Lehrmaterial gestrichen werden. Überhaupt sollte das Hauptaugenmerk des Lehrers darauf gerichtet sein, den Schülern Ursache und Wirkung der historischen Ereignisse und deren innern Zusammenhang klar zu machen, ihnen im Völkerleben wie im Leben der einzelnen Menschen das Walten der unerbittlichen Naturgesetze zum Verständnis zu bringen; kurz, der Geschichtsunterricht

sollte mehr in einer dem Verständnis der Kinder angemessenen populär-philosophischen Form ertheilt werden. Gern stimme ich Collegen Willms-Tilsit bei, wenn er in höheren Mädchenschulen für die Geschichtsstunden nur „eine eingehende Kenntnis der vaterländischen Geschichte und nur auf der Oberstufe eine gedrängte Übersicht des übrigen weltkundlichen Stoffes“ verlangt, wenn er das weitere Wissenswerte dem späteren Alter oder der freien Selbstthätigkeit überlassen will.

Ebenso möge in der Geographie den Schülern ein klarer Einblick in das Universum und ein klarer Überblick über unsere Erde in physischer und politischer Hinsicht gewährt werden; fort aber mit aller leeren Nomenclatur! Besonders wichtig erscheint mir die mathematische Geographie, die vorzugsweise geeignet ist, Ehrfurcht vor der Allmacht und Weisheit Gottes in den Herzen der Kinder zu erwecken. Dabei möge Copernicus und die Kant-Laplace'sche Theorie eingehende Behandlung finden, zumal die Schüler dadurch am besten über das gegenwärtige Stadium der Entwickelung unseres einstweiligen Wohnortes, der Erde, belehrt werden.

Wenn aber die Beschränkung des Lehrstoffs auf ein heilsames Maß wirklich durchgeführt wird, wenn das oft angeführte „non multa, sed multum“ endlich auch thatsächliche Beachtung findet, dann wird es möglich sein, der Jugend den Bildungsstoff als ein sicheres und fruchtbares Besitzthum fürs Leben mitzugeben, dann wird das Wort zur Wahrheit werden: „non scholae, sed vitae discimus, während es heute leider in umgekehrter Fassung Geltung hat; denn eine Menge des heutzutage in der Schule Gelernten hat für das Leben keinen Wert und bleibt ein unsicheres und unfruchtbares Besitzthum.

Es folgt der fünfte und letzte Punkt:

5. Den Maßstab bei Beurtheilung der Schüler sollen nicht die intellectuellen Leistungen, sondern der gute Wille, der Fleiß und das sittliche Verhalten bilden.

Die heutige Censur-Einrichtung, das Zeugnis- und Rangordnungswesen will mir vom pädagogischen Standpunkt aus nicht richtig erscheinen, weil die Beurtheilung der intellectuellen Leistungen im Vordergrunde steht. Die Leistungen eines Kindes sind aber in erster Linie von seiner geistigen Befähigung abhängig, die doch nicht sein Verdienst, sondern ein Geschenk seines Schöpfers ist; insofern involvirt nach meinen Begriffen der heutige Censurmodus eine offenbare Ungerechtigkeit. Das, was an den Kindern schätzenswert ist und maßvolle Anerkennung verdient, ist doch offenbar nur der gute Wille

und das Bestreben, den Anforderungen der Schule in Bezug auf Fleiß und sittliches Verhalten gerecht zu werden. Die Beurtheilung dieser Eigenschaften sollte also in den Zeugnissen besonders hervorgehoben werden, während sie heute gerade durch ganz kurze Censurprädicate abgethan wird. Dadurch dass die Leistungen als besonders maßgebend hingestellt werden, erhalten die Eltern kein richtiges Bild von dem Werte ihrer Kinder; die befähigteren Kinder und deren Eltern werden in ihrer Eitelkeit bestärkt, die minder befähigten gekränkt und entmuthigt. Ein kurzer Bericht in den Zeugnissen über Fleiß, Betragen und etwa hervorragende oder mangelnde Leistungen in diesem oder jenem Fache dürfte vielleicht zweckmäßiger sein. Ganz verwerflich erscheint mir ferner das jetzt gebräuchliche Rangordnungswesen. Ohne Ungerechtigkeit geht es bei Aufstellung einer Rangordnung beim besten Willen niemals ab; und außerdem ist zu bedenken, dass dadurch der Ehrgeiz der Kinder in höchst bedenklicher Weise wach gerufen wird. Die Kinder sollten daran gewöhnt werden, ihre Pflicht um der inneren Befriedigung und nicht um äußerer Vortheile willen zu thun; sie sollen dahin geführt werden, Freude an der Arbeit, besonders an der gut gethanen Arbeit zu finden. Unbedenklich würde ich vorschlagen, die Rangordnungen nach den Leistungen ganz fallen zu lassen und dafür eine Ordnung nach andern Principien, etwa nach dem Alter, der Größe oder gar dem Alphabet einzuführen. Und ich kann aus Erfahrung sagen, dass eine solche Rangordnungslosigkeit durchaus nicht nachtheilig auf den Fleiß und die Leistungen der Schüler einwirkt. In Elbing z. B. an der höheren Mädchenschule war keine Rangordnung eingeführt, sondern die Mädchen durften sich zum Theil nach eigener Wahl auf bestimmte Plätze setzen, und ich habe dort in mehr als drei Jahren die Überzeugung gewonnen, dass dies Princip nicht nur nicht bedenklich, sondern sogar sehr empfehlenswert ist; denn im Durchschnitt war dort unter den Schülerinnen ein erfreulicherer Fleiß vertreten und ihre Leistungen waren befriedigender, als ich es an andern Schulen mit Rangordnung gefunden habe. Das kann ich in Wahrheit constatiren. Ganz besonders zu verwerfen scheint mir das Certiren in der Classe während des Unterrichts; dies ist höchstens eine Annehmlichkeit für den Lehrer, wirkt aber auf die Kinder nur in störender Weise aufregend und zieht sie von dem Interesse und der Liebe zu dem behandelten Gegenstande mehr oder weniger ab. Wie wünschenswert es wäre, wenn dieselben Principien auch auf die verschiedenen Prüfungen ausgedehnt würden, darauf habe ich schon oben bei Besprechung des dritten Punktes hinzuweisen mir gestattet. Wie

viele Thränen würden weniger vergossen werden; wie würde Lust und Freudigkeit zur Sache erhöht und der schädliche Ehrgeiz, die Wurzel des eitlen „Streberthums", verringert werden!

Wenn ich nun im Laufe der vorliegenden Abhandlung mannigfache Schäden, die nach meiner Überzeugung noch unserm Schulwesen ankleben, offen besprochen und auf die entsprechenden Reformen hingewiesen habe, so ging ich dabei von dem Grundsatze aus, dass ein Fortschritt zum Bessern nur auf Erkenntnis der bestehenden Übelstände basirt und dass diese Erkenntnis nur auf dem Wege offener Aussprache und durch Meinungsaustausch gewonnen werden kann. In dem, was ich gesagt und gefordert, ist gewiss manches, was schon öfter gesagt und verlangt worden ist; so lange aber die betreffenden Missstände noch andauern, kann, meine ich, nicht oft genug auf sie hingewiesen werden. Manches andere dagegen wird in der Abhandlung gefunden werden, was geradezu den heute geläufigen Ansichten widerspricht, ja fast paradox erscheinen dürfte. Was diese letzteren Punkte betrifft, so würde eine weitere Discussion derselben von Interesse sein.

In jedem Falle aber kommen wir alle, die wir an dem heiligen Werke der Jugenderziehung arbeiten, in dem einen Wunsche überein, dass durch die Schulen und ihre Einwirkung auf die Jugend das Menschengeschlecht besser, vollkommener und glücklicher werden möge! Die heutige Generation ist zum größten Theil von dem Wege, der zum wahren Heile führt, abgekommen; möge die spätere Generation ihn wieder finden!

Vom Aufblühen der Volksschule und von ihren Bedrängnissen.

Von *J. Hufschmidt-Unna.*

Als der Anfang des Aufschwunges in Erziehung und Unterricht der Neuzeit, also als der Anfang des neueren Bildungswesens im allgemeinen, ist das Erscheinen des „Emile“ von Rousseau (1762) zu bezeichnen. Er stellte durch diese Schrift, von Goethe das Naturevangelium der Erziehung genannt, den obersten formalen Grundsatz aller Bildungsbestrebungen fest, den Grundsatz der Naturgemäßheit, aus welchem die neuere Pädagogik erwachsen ist. Deutsche Männer waren es, welche Rousseaus Gedanken über Erziehung zuerst in ihrer Tiefe erfassten, und sie des Überschwenglichen entkleideten, welches sie an sich trugen; deutsche Männer, die Philanthropen, waren es auch, welche seine Ideen zuerst in Bildungsanstalten zu verwirklichen suchten. Die Namen Basedow, Campe, Resewitz, Trapp, Wolke, Salzmann etc. werden in der Schulwelt einen guten Klang behalten. Ihnen haben wir auch die Bekanntschaft mit den Schriften von Amos Comenius zu verdanken.

Die verdienstlichen Bestrebungen dieser Männer kamen indes fast nur den bemittelten Ständen zu gut, die unteren Volksclassen wurden von denselben wenig berührt. Der Frühling im Volksschulwesen begann erst mit dem Auftreten Rochows und Pestalozzis (1770 und 1775). Das Streben dieser edeln Menschenfreunde war vorzugsweise der Bildung der Armen zugewandt, und ihrer wird gedacht werden, so lange man Bildung als das höchste irdische Glück des Volkes anerkennt und Dankbarkeit nicht ausgestorben ist.

Als eine besonders günstige Schickung muss es betrachtet werden, dass das Auftreten der genannten Männer mit dem Aufschwunge des deutschen Geistes in den gebildeten Ständen zusammenfiel. Zu diesem Aufschwunge haben zwar die Philanthropen mitgeholfen; er ist aber vorzugsweise unsern großen Dichtern und Denkern: Goethe, Schiller, Lessing, Herder, Jean Paul, Kant etc. zu verdanken. Durch das Zusammenwirken aller dieser Männer wurde die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts zum „vielgeschmähten“, aber auch und richtiger „hochgepriesenen“ Zeitalter der Aufklärung und Humanität, welches wir beim Suchen nach den Mitteln zu geistiger und sittlicher Hebung des Volkes nie außer acht lassen dürfen.

Man hat Deutschland — und nicht selten mit spöttischer Anspielung auf den Mangel seiner Bewohner an praktischem Sinn — das Land der Denker und Träumer genannt; wir dürfen es mit Recht das Land der Pädagogen nennen, und brauchen dabei jene spöttische Anspielung nicht zu fürchten; denn die deutsche Schule, namentlich die Volksschule, hat sich schon seit lange die Anerkennung aller Nationen errungen. Deutschland war es auch, welches sich

zuerst der Gedanken und Bestrebungen Rochows und Pestalozzis bemächtigte und sie für das Volk und seine Schulen zu verwerten mit Erfolg bemüht war.

Rochows Lehrweise und Schuleinrichtungen kamen zunächst der Mark Brandenburg zu gute. Von seiner Musterschule in Rekahn unter Bruns verbreiteten sie sich allmählich über diesen deutschen Gau; von Wilberg, einem Schüler Rochows und Bruns', wurden sie nach Westfalen und an den Rhein verpflanzt (1790). Im Stifte Essen und in der westfälischen Mark begann etwas später auch Pfarrer Natorp in Essen seine pädagogische Thätigkeit. Als Student in Halle für das Studium der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft und ihre praktische Ausübung gewonnen, hatte er nach Ablegung seiner theologischen Prüfungen, auf eine ihm angebotene Pfarre verzichtend, eine Lehrerstelle an einem Privatinstitut angenommen, und widmete als Pfarrer in Essen einen großen Theil seiner Kraft und Zeit der Hebung der Schulen seiner Gemeinde und der Stadt (1798). Er kannte die Schriften Rochows und Pestalozzis und lernte des ersteren Bestrebungen auch durch eigene Anschauung in der Schule Wilbergs zu Hamm im Kreise Bochum kennen. Sein Streben ging dahin, die Rochow'sche Schule durch die Pestalozzi'schen Gedanken zu verbessern. Später wurde Natorp Schulinspector eines großen Theiles der westfälischen Mark, ging aber im Jahre 1809 nach Potsdam und hat in der Mark Brandenburg Rochows Reformationswerk weitergeführt. Im Jahre 1816 kehrte er nach Westfalen zurück und wirkte segensreich für dessen Schulen weiter bis zu seinem Tode im Jahre 1846.

Wilberg verließ im Jahre 1802 die westfälische Mark und zog als Inspector und Lehrer der allgemeinen Armenanstalt nach Elberfeld im Großherzogthum Berg. Später errichtete er hier ein Bürgerinstitut, in welchem eine große Anzahl von Kaufmannssöhnen der Stadt Elberfeld, sowie auch der Umgegend und des Auslandes ihre Bildung empfangen haben.

Wilbergs erstes Wirken für die Hebung der Schulen in seiner Umgebung ging direkt aus seiner Landschule in dem Dorfe Hamm hervor. Der Ruf von seinen Leistungen veranlasste manche Lehrer, seinem Unterrichte öfter beizuwohnen und sich mit ihm zu besprechen; andere wurden von ihren Schulgemeinden auf einige Zeit zu ihm geschickt. Später entstand in der Mark der Verein der Lehrer- und Kinderfreunde, dessen Seele Wilberg war. Der Verein setzte Preise aus für die besten pädagogischen Arbeiten, und Wilberg lieferte in einer Vereinsschrift Recensionen über die eingegangenen Aufsätze und Katechisationen; auch theilte er in derselben eigene Ausarbeitungen mit. In Elberfeld versammelte Wilberg die Lehrer der Stadt und Umgegend von 1806 bis 1834 an jedem Samstagnachmittag in der Thomashofer Schule um sich und besprach mit ihnen den Zweck und die beste Einrichtung und Leitung der Volksschule. Die durch diese Unterhaltungen weitergebildeten Lehrer haben im Lande der Berge und anderwärts des Segens viel gestiftet.

Indes waren doch schon vor dem Auftreten Natorps und Wilbergs in manche Schule des bergischen Landes einzelne Lichtstrahlen einer besseren Unterrichtsweise gefallen, und wir wollen der Männer, welche hier zuerst bemüht waren, Nacht und Frost aus der Schule zu verscheuchen, nicht vergessen. Im südlichen Theile des Herzogthums, im Oberbergischen, liegt das betriebsame Städtchen Ründeroth. Hier lebte um die Mitte des 18. Jahrhunderts Pfarrer Goes (sprich: Gos). Er gründete eine Bildungsanstalt für

junge Kaufleute und Fabrikanten und nahm später auch junge Leute in seinen Unterricht auf, welche sich dem Lehrerstande widmen wollten. In dem jungen Lehrer des Ortes, dem wackeren Mollerus, suchte er sich zunächst einen tüchtigen Helfer auszubilden. Natürlich kommen die Fortschritte desselben auch der Stadtschule zu gut, und bald wurde diese Schule in der ganzen Umgegend berühmt. Zu den Schülern von Goes und Mollerus gehörte der Lehrer der Thomashofer Schule in Elberfeld, auch Dan. Schürmann, Lehrer in Remscheid im Niederbergischen, hatte in seinen jüngeren Jahren als Lehrer in Lenscheid im Oberbergischen durch den Umgang mit dem „bergischen Rochow und Bruns" sein pädagogisches Wissen und Können vervollständigt. Er gründete schon im Jahre 1794 eine „bergische Schullehrergesellschaft" und muss der erste Reformator des Volksschulwesens im Niederbergischen genannt werden.

Die Bekanntschaft mit den Bestrebungen Rochows und Pestalozzis, oder ihrer Schüler und Jünger, wirkte auf die Lehrer mit zauberischer Gewalt. Sie erkannten zunächst, dass ihr bisheriges Schulhalten kein Unterrichten, sondern nur ein Dressiren gewesen sei. Mit dieser Erkenntnis verband sich sofort das Gefühl, dass Unterrichten eine Kunst sei, die mit Anstrengung erlernt werden müsse, und worin man es nur durch vieles Studiren, Nachdenken und Üben zur Meisterschaft bringen könne. Sie fanden, dass das Geschäft eines Mannes, der in pestalozzischem Geiste unterrichte, ein durchaus eigenartiges sei, welches selbst ein Gelehrter trotz vollsten Besitzes des Unterrichtsstoffes nicht ausüben könne, wenn er das Unterrichten in den Elementen des Wissens und Könnens nicht zum Gegenstand seines besonderen Studiums und langer Übung gemacht habe. Damit aber war für das Standesbewusstsein eine Grundlage vorhanden; durch das Aufblühen dieses Bewusstseins aber musste sich mit Nothwendigkeit das bisherige Verhältnis der Lehrer zu einander umgestalten. Zwischen den Lehrern bestand vorher gar kein freundschaftlicher Verkehr, jeder lebte und wirkte für sich; es gab zwischen ihnen kein gemeinsames Band und jeder war ängstlich bemüht, etwaige wirkliche oder eingebildete Handwerksgeheimnisse vor andern Lehrern zu verbergen. Ein gemeinsames Strebeziel fehlte. Rochow und Pestalozzi gaben ihnen dieses; es hieß „Volksbildung", „Menschenbildung". Bei denen, welche dieses Strebeziel erkannt hatten, handelte es sich nicht mehr darum, einigen Kindern das mechanische Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen und ihnen den Katechismus dem Wortlaute nach einzuprägen; sie wollten die Kräfte des Geistes und Gemüthes wecken, sie wollten Menschen bilden. Das gemeinsame hohe Ziel drängte zum Anschluss an die Mitstrebenden. Der Umgang mit ihnen entflammte die Begeisterung mehr und mehr und brachte größere Klarheit in die neuen Begriffe. Im Kreise der Collegen fand jeder Trost bei misslungenen Versuchen, freudige Theilnahme bei glücklichen Erfolgen. Die Tage der Zusammenkünfte, die Konferenztage, wurden ihnen zu Festtagen, und jeder derselben hob Muth und Kraft zum Wirken in der Schule.*) Erschien von einem ihrer Vorbilder ein neues Buch, so legten sie ihre Scherflein zusammen, um es

*) Manche ältere Lehrer behaupten, dass das Gefühl der Zusammengehörigkeit und die amtsbrüderliche Freundschaft im Lehrerstande abgenommen hätten. Wenn diese Meinung Wahrheit enthalten sollte, so dürfte daraus auf einen Rückgang im Lehrerstande und im Volksschulwesen geschlossen werden.

zu kaufen. Es circulirte unter ihnen; in den Conferenzen wurde über das Gelesene referirt und debattirt, ebenso über die Versuche, welche man nach demselben in der Schule angestellt hatte. Es war ein seliges Geben und Nehmen.

Referent hat Männer aus dieser ersten Blütezeit der Volksschule zu Lehrern gehabt, und denkt noch als Greis mit hoher Achtung an sie. Was sie an Umfang des Wissens betreffs der Unterrichtsgegenstände und ihrer Behandlung weniger besaßen als wir, das ersetzten sie reichlich durch ihre Begeisterung. Durch ihre Mittheilungen und durch Konferenzprotokolle aus dem Anfang unseres Jahrhunderts ist mir ein Einblick geworden in das begeisterte Ringen der damaligen Lehrer, von denen manche in meiner Jugend noch zu den Zierden des Lehrerstandes gehörten. Um aber nicht in den Verdacht zu kommen, dass ich diese Vergangenheit zu rosig male, lasse ich hier noch ein öffentlich ausgesprochenes Urtheil eines Zeitgenossen folgen, dessen Fähigkeit und Unparteilichkeit man wol nicht in Zweifel ziehen wird. Der Oberkonsistorialrath Natorp in Potsdam — früher Pastor in Essen; später Oberkonsistorial- und Schulrath in Münster — sagt im ersten Bande seines „Briefwechsels einiger Schullehrer und Schulfreunde", erschienen im Jahre 1811: „Unsere Schullehrer, sowol auf dem Lande, als in den Städten, haben seit ungefähr zwei Jahrzehnten so bedeutende Fortschritte in ihrer Bildung gemacht, dass die Fortschritte anderer Stände schwerlich die Vergleichung aushalten möchten. Sie sind nicht blos zu besseren Einsichten und Kenntnissen gelangt, es beseelt sie auch ein lebendiger Eifer für die stete Veredelung des öffentlichen Unterrichts. Ein jeder sucht in seinem Kreise das glücklich begonnene Werk der Schulverbesserung den ungünstigen Zeitumständen zum Trotz vor dem Verderben zu bewahren und mit erhöhtem Muthe weiter zu fördern. Als brave Männer warten sie, so lange sie noch Kraft in sich selbst fühlen, nicht auf Kraft und Beistand von außen, mit vereinigten Kräften und mit freudiger Bereitwilligkeit wirken sie ihr Werk." — „Die Lehrergesellschaften hangen mit dem, was hier für die Schulverbesserung geschehen ist, sehr genau zusammen; sie sind theils die Ursache, theils die Wirkung der edleren Bildung, welche sich unsere Schullehrer erworben haben." — „In jedem Bezirke unseres Fürstenthums sind schon seit mehreren Jahren solche Gesellschaften errichtet, und du magst kommen, wohin du willst, überall triffst du Schullehrer an, an deren Einsichten und Bildung du den wolthätigen Einfluss derselben wahrnehmen kannst." —

„Erinnere dich, wie wol uns zu Muthe war, wenn wir uns um unsern Senior, um unsern geliebten Freund A. versammelten. Mit welch einem lebendigen Interesse unterredeten wir uns über wichtige Angelegenheiten des Berufes, welchem wir uns widmeten! Mit welch einem Eifer wurden wir für das Studium belebt! Wie theilte der eine dem andern seine Begeisterung mit! Wie wetteiferten wir untereinander, die Gegenstände unserer mündlichen und schriftlichen Verhandlungen gründlich und mit Anstrengung zu bearbeiten! Wie manche Belehrung, wie manchen Rath, wie manche Erheiterung verdanken wir den schönen Abendstunden, welche wir in diesem Zirkel zubrachten! Ich versetze mich im Geiste in jene goldene Zeit, so oft ich mich zu Buchhausen, im Mittelpunkte unseres Bezirks, mit meiner Schullehrergesellschaft versammle; das Wesen und Treiben derselben dünkt mir dann wie ein Nachhall der

Harmonie, die damals unser Gesellschaftszimmer und unsere Gemüther erfüllte.“ (1. Brief.)

„Die vorzüglicheren unter den Schullehrern, die ich kennen gelernt habe, stehen nicht so tief unter den Pfarrern, dass sie nicht im Stande wären, sich mit ihrem Wirken an sie und an ihre Bemühungen mit Überlegung und planmäßig anzuschließen. Die besten stehen, wenn ihnen gleich die gelehrte Kenntnis abgeht, in pädagogischer Hinsicht, wie es auch sein sollte, auf gleicher Stufe.“ — „Jeder Lehrer brachte etwas schriftlich Gearbeitetes zur Feier des Stiftungstages der Conferenz mit. Es war eine Lust, anzusehen, mit welch einer allgemeinen Freude diese schriftlichen Gaben hervorgelangt und vom Schulinspector in Empfang genommen wurden. Jeder verlangte zu vernehmen, was die andern eingereicht hatten, und recht bald ihre Aufsätze zum Lesen zu erhalten. So wie W. (der Schulinspector) von einem jeden seinen Aufsatz in Empfang nahm, gab dieser den Inhalt desselben mit wenigen Worten selbst an. Ich erstaunte, als ich diese Angaben hörte, und noch mehr erstaunte ich, als ich tags nachher die Aufsätze, welche W. mitgenommen, um sie allgemach in Circulation zu setzen, durchmusterte. — Wünschen Sie mit mir dem Volke Glück, welches solche Männer zu Lehrern seiner Jugend hat. — Ein Lehrer hielt mit einigen Katechumenen eine Unterredung. Ich kann Ihnen den Eindruck nicht schildern, welchen der schlichte biederherzige Mensch durch sein Gespräch auf die Kinder und auf uns alle machte. Von einem kalten Zerspalten der Begriffe, von einer läppischen Hin- und Herfragerei hörte man nicht das Geringste. Er sprach mit den Schülern, wie ein Vater mit seinen Kindern, und die Schüler sprachen mit ihm, wie Kinder mit dem Vater. Aber alles, was er sprach, war schlichte, kernige, lebendige Rede, so natürlich und einfach, dass man denken sollte, jeder verständige und fromme Mann müsse so und nicht anders in der Religion unterrichten. Und in dem Augenblicke, da er die Gemüther aufs völligste erfasst hatte, endigte er mit einem Wunsche, der ein wahres Gebet war. Aus der Kirche kann man nicht andächtiger gehen, als die Katechumenen und wir mit ihnen aus der Schule gingen.“ (8. Brief.)

Es liegt nach dieser Schilderung der erfreulichen Entwickelung und geistigen Hebung des Lehrerstandes die Frage nahe: Welche Früchte hat diese der Jugend, dem Volke und — dem Lehrerstande eingebracht?

Man muss sich der Schulen alter Art erinnern, um die Früchte, welche die Jugend durch die Hebung der Lehrerbildung genossen hat, richtig würdigen zu können. In den alten Schulen herrschten der Mechanismus, die Langeweile und die Furcht. Der Unterricht war ein bloßes Vor- und Nachmachen. An Weckung der geistigen Kraft, an Selbstdenken, Selbstfinden, Produciren der Schüler wurde von den Lehrern früher höchst selten gedacht. Der Einzelunterricht, oder richtiger: die Einzeldressur war die Regel, gemeinsam war nur das Nachsprechen und Hersagen. Vom Wetteifer der Schüler konnte keine Rede sein. Über zwei Drittel der Schulzeit war jeder Schüler ohne Controle sich selbst überlassen. Sie sollten dann ihre Lectüre üben, ohne jedoch dazu fähig gemacht worden zu sein. Was war natürlicher, als dass sie auf Vertreibung der Langweile, also auf Kurzweil sannen. So entstanden unausbleiblich Neckereien, Prügeleien und allerlei andere Unordnungen, welche den Lehrer nöthigten, seinen Einzelunterricht zu unterbrechen. Der Schulmeister

wusste, weil er es nicht verstand, durch angemessene Beschäftigung des Thätigkeitstriebes die natürlichen Folgen des Müßigsitzens zu verhüten, die lärmenden Formen derselben nur durch Angst und Schrecken zu verhindern, und drängte so die Schüler nicht selten zu weit schlimmeren heimlichen Lastern. So wurde die Schule für die meisten Kinder eine Stätte der Verdummung, Verziehung und Qual. Rechnet man die Jämmerlichkeit der Schullocale, ihre Enge, Niedrigkeit und schlechte Einrichtung noch hinzu, so muss uns hohe Ehrfurcht erfüllen vor der Menschennatur, welche trotz alledem und alledem nicht an Leib und Seele vollständig ruinirt werden konnte.

Mit der allmählich bei den Lehrern einkehrenden besseren Einsicht in das Wesen und die Entwickelung des Menschengeistes und bei der Befolgung der Bildungsregeln, welche dieser Einsicht entsprossten, verschwanden die Übelstände der alten Schule mehr und mehr. Der Schüler fand in der Schule Gelegenheit, seinen Geist in naturgemäßer Weise zu beschäftigen; sie wurde ihm dadurch ein lieber Ort, der gemeinsame Unterricht ein angenehmer Zeitvertreib.

Was er früher ohne innere Theilnahme unter quälender Langweile und harten Puffen in einem Jahre nicht erlernte, das kam ihm jetzt in Wochen zu vollem Verständnis. Es bedurfte keiner Abschreckungsmittel mehr, um von schlimmen Streichen abzuhalten, es fehlte zu demselben Zeit und Gelegenheit. Die Schüler fingen an, mit Liebe und Vertrauen auf den Lehrer zu schauen und sich in seiner Nähe wol zu fühlen. Dass aber ein solcher Schulunterricht und eine solche Schulerziehung auch die Kreise der Erwachsenen bald heben und bessern werde, war leicht vorauszusehen. Natorp sagt darüber in seinem Briefwechsel: „In den Gemeinden, deren Pfarrer so glücklich sind, gebildetere Schullehrer zu Gehilfen zu haben, findet man bei der jüngeren Generation ein schönes Streben zum Besseren. Das Volk in den untern Classen ist nicht, so wie gewöhnlich, durch eine so tiefe Kluft von dem Volke in den mittleren Ständen getrennt. Jenes hat sich zu diesem mehr erhoben. Der gemeine Mann hat an Begriffen und Einsichten gewonnen, der Kreis seiner Ideen ist mehr geweckt; er hat sich mehrere nützliche Kenntnisse erworben; er hat angefangen, an höheren und allgemeinen Angelegenheiten auf eine lebhaftere Art theilzunehmen; sein Gemüth ist wackerer; die Kirche und die Schule haben für ihn eine stärkere Bedeutung erhalten, sein Pfarrer und sein Schullehrer sind ihm mehr, als sie ihm vormals waren; er versteht sie besser und sucht etwas bei ihnen, und was das Wichtigste ist, diese lassen sich von ihm nicht ferne finden; Gemeinde, Pfarrer und Schullehrer sind untereinander verbündet, sie machen gemeinschaftliche Sache miteinander und der kirchliche Gemeingeist begründet den Bürgersinn. Ganz unverkennbar ist dieser edlere Volkscharakter die Wirkung der vieljährigen Bemühungen, bei der Jugend die schlummernden Kräfte zu wecken und ihren Gedankenkreis zu erweitern.“

Man sollte meinen, diese Erfolge müssten sich im Laufe der Jahre immer mehr gesteigert und verallgemeinert haben; es ist in dem gehofften Maße nicht geschehen. Woher sonst die Klagen über Unwissenheit, Aberglauben, Roheit und Lasterhaftigkeit der Massen? Wenn man auch volles Recht hat, zu sagen, dass diese Klagen oft stark übertrieben sind; wenn es namentlich als unwahr bezeichnet werden muss, dass es in der Zeit vor dem Aufblühen der Volksschule besser mit dem Volke gestanden habe in intellectueller und moralischer

Hinsicht als heute: so thut doch jedem Menschenfreunde das Herz weh, wenn er die Zustände im Volksleben unserer Zeit an seinem Geiste vorüberführt, und er fühlt sich gedrungen, den Quellen dieser trüben Erscheinungen nachzuforschen, um womöglich zu ihrer Verstopfung etwas beizutragen.

Zu dem Mangel an den gehofften weiteren guten Erfolgen der Volksschule haben mancherlei Ursachen beigetragen; wir wollen zwei derselben einer eingehenden Besprechung unterziehen. Wir nennen als Ursache der Misserfolge resp. des Mangels an den gehofften guten Erfolgen:

1. Die vielfachen tiefgreifenden Veränderungen, welche sich seit 60 bis 70 Jahren in der Gesellschaft vollzogen haben.

In den Industriebezirken des Bergischen und der westfälischen Mark bestanden vor 100 Jahren noch fast gar keine geschlossenen Fabriken. Die Kaufleute dieser Gegend bereisten Deutschland und die angrenzenden Staaten und nahmen Bestellungen auf. Diese wurden den betreffenden Fabrikanten (Schmieden, Webern, Wirkern etc.) übergeben, von ihnen nach dem gegebenen Muster angefertigt, und dann an die Kaufleute abgeliefert, welche die Waren ihren Kunden zuschickten. Die Fabrikanten hatten zum großen Theile ihre Fabrikzeichen, welche sich nicht selten eines so guten Rufes erfreuten, dass der Kaufmann die Inhaber derselben bei seinen Aufträgen nicht umgehen konnte. Diese lebten daher meist im Wolstande, besaßen eigene Wohn- und Arbeitsräume und hatten außerdem einen kleinen Grundbesitz, welchen sie selbst bewirtschafteten, so dass sie Stockungen im Handel und Wandel ohne Noth überstehen konnten. Sie erfreuten sich daher einer gesicherten Existenz und waren ziemlich unabhängige Männer, welche ein geordnetes Familienleben führen und für die Erziehung ihrer Kinder sorgen konnten. In einem kleinen Theile des Bergischen, namentlich aber in der Mark wurde Bergbau getrieben. Die gewonnenen Rohproducte hatten einen ziemlich engbegrenzten, aber sicheren Markt, so dass auch den Bergleuten ein ziemlich sicheres Einkommen in Aussicht stand. Durch den Besitz eines eigenen Heims wurde auch bei ihnen das Auskommen gewöhnlich noch mehr gesichert. Der Kaufmann lebte mit den Fabrikanten, der Gewerke und die Bergbeamten mit den Bergleuten in freundlichem, oft vertrautem Verkehr. Die geringe Zahl der Vornehmen verhütete eine schroffe Absonderung. Die Verschiedenheit der Interessen der Leute von der Feder und derer vom Leder war eine geringe; auch der Unterschied ihrer Bildung war nicht so groß, dass sie einander nicht hätten verstehen können. Als durch das neue Schulwesen die Bildung gehoben wurde, waren an diesem Gewinne alle betheiligt, denn die Kinder der verschiedenen Stände gingen fast alle durch die Volksschule hindurch. Rechnet man noch hinzu, dass auch in der häuslichen und geselligen Lebensweise selten schroffe Gegensätze hervortraten, so begreift man leicht, dass diese Zustände für eine geordnete sittliche Lebensführung einen sehr soliden Boden bildeten. Was an menschlichen Leidenschaften und Begierden in des einzelnen Menschen Brust damals wie jetzt schlummerte, fand selten Veranlassung zu einem verbrecherischen Ausbruche, und die Erziehung konnte viel dazu wirken, den Menschen zur Beherrschung seiner selbst heranzubilden. Besonders viel wirkte in dieser Hinsicht der innige Verkehr der Mehr- und Mindergebildeten. Wenn sie bei Volks- und Familienfesten zusammenkamen, so hielten jene diese, diese jene in den Schranken des Anstandes und der Sitte.

Wie sehr haben sich diese Verhältnisse im Laufe der Jahre umgestaltet! Durch die Erfindung der Dampf- und anderer Maschinen sind überall geschlossene Fabriken entstanden; die Zahl der selbstständigen Meister ist auf ein Minimum reducirt; die größere Zahl derselben ist zu Fabrikarbeitern degradirt worden. Durch die völlige Abwesenheit des Familienvaters vom Hause vom Morgen bis zum Abend wird die Erziehung sehr beeinträchtigt. Das Zusammensein mit vielen Genossen verführt gar leicht zu Trinkgelagen, welche den Wolstand des Arbeiters untergraben und den guten Einfluss eines geordneten Familienlebens vollends vernichten. Durch die Eisenbahnen und die vermehrte Schiffahrt hat sich der Markt für Fabrikate und Rohproducte erweitert, und es ist daher trotz der Maschinen eine größere Zahl von Arbeitern nöthig; namentlich in flotten Jahren genügt die Zahl der einheimischen nicht. Bei der Leichtigkeit, von einem Orte zum andern zu kommen, strömen dann aus Gegenden, wo weniger Verdienst zu finden ist, fremde Arbeiter nach den Industrie- und Bergwerksdistricten, wodurch der Lohn heruntergedrückt und die Existenz der Arbeiter in Frage gestellt wird. Die Arbeiterbevölkerung ist eine so wechselnde, dass die Arbeitgeber die einzelnen Arbeiter unmöglich können kennen lernen. Das Band, welches beide früher durch die gemeinsam verlebte Jugend umschloss, ist zerstört, sie stehen einander fremd gegenüber. Der geringfügigste Anlass genügt oft zur Trennung des Verhältnisses und macht den Arbeiter nicht selten für längere Zeit arbeitslos. Infolge all dieser Umstände hat sich ein ungeheures Proletariat gebildet, welches kein eigenes Heim hat, von der Hand in den Mund lebt, und die Arbeiter in völlige Abhängigkeit von den Fabriksherren, den Gewerkschaften und ihren Beamten bringt. Der Reichthum hat sich in den Händen einzelner gehäuft, und die Genusssucht der Reichen ist zu verderblicher Höhe gestiegen. Die Festlichkeiten, welche diesen genügen, können von den Arbeitern nicht mitgemacht werden, aber diese wollen auch genießen. Die verschiedenen Classen feiern jede besonders, und die Kluft zwischen ihnen vergrößert sich ins Maßlose. Von den höheren wird nicht selten auf die niederen mit Verachtung hinab-, von diesen zu jenen mit Groll hinaufgeblickt. Da auch der Bildungsgang beider meist ein ganz verschiedener ist; da die Kinder der Reichen selten noch eine Volksschule besuchen, oder doch nur für kurze Zeit: so verschwindet mit der Zeit jedes ideale Band zwischen Armen und Reichen. Um sich die Mittel zu seinen Genüssen in erhöhtem Maße zu verschaffen, drückt der Arbeitgeber den Arbeiter, betrügt dieser jenen.

Das Gefühl, dass diese Zustände schließlich zum Verderben führen müssen, ist zwar schon weit verbreitet; aber das Übel ist noch lange nicht weit und tief genug erkannt. Die Coalitionen, welche hüben und drüben zu gegenseitiger Abwehr geschlossen werden, zeigen die Gefahr deutlich, heben sie aber nicht auf, sondern vergrößern sie vielmehr. Oben scheint man vergessen zu haben, dass wir Menschen zusammengehören, und dass das Glück des einzelnen nur in dem Glücke der Gesammtheit einen dauernden Grund findet, jeder denkt nur an sich und seine Sippe. Unten geht im Kampfe ums Dasein das sittliche Gefühl und die sittliche Kraft verloren, und ein Classenkampf auf Leben und Tod bereitet sich mehr und mehr vor. Auch die Religion wird bald nicht mehr im Stande sein, das Proletariat im Zaume zu halten. Die factische Leugnung der allgemeinen Menschenliebe und Menschenachtung seitens

vieler Besitzenden wirkt auf die Religion im Volke verderblich. Der Begriff einer gütigen und gerechten Weltregierung geht ihm mehr und mehr verloren, es sieht überall nur den Sieg der Schlaueren, Stärkeren, Reicheren.

Dieser großen Zahl schwerer Übel gegenüber bedarf es außerordentlicher, großer Mittel und eines festen Zusammengehens vieler Kräfte. In hohem Grade ist es daher erfreulich, dass in der neuesten Zeit an den höchsten Stellen der Regierung Versuche gemacht worden, den Übelständen durch passende Einrichtungen abzuhelfen. Man wird dabei der Volksschule und ihrer Lehrer nicht entbehren können, denn blos materielle Mittel können nicht genügen, um Unheil zu verhüten, welches im Geiste und Gemüthe seine Quellen hat. War auch die Volksschule in ihrer bisherigen Verfassung nicht im Stande, die Entsittlichung abzuwehren, aufgehalten, verlangsamt hat sie dieselbe jedenfalls; sie wird in besseren Verhältnissen noch mehr hierzu im Stande sein, und im Verein mit andern Kräften das Übel wirksam bekämpfen können.

Dass es bisher nicht in höherem Maße geschehen ist, das liegt zum großen Theile 2. darin, dass mit dem Beginn der angedeuteten Übelstände zugleich eine Vernachlässigung der Volksschule und des Volksschullehrerstandes eintrat.

In der ersten Blütezeit der Volksschule, welche vorzugsweise von den Lehrern selbst bewirkt wurde, wozu geistliches und weltliches Regiment im Bergischen gar nichts, in der Mark nur wenig beigetragen haben, wurde den Männern aus dem Lehrerstande, welche als die Leiter der Bewegung hervortraten, außer dem Lohne, welchen jedes begeisterte Streben für eine hohe Idee in sich selbst trägt, auch von außen ehrende Anerkennung und Belohnung zutheil. Es war die glückliche Zeit, in welcher in der evangelischen Kirche der Buchstabenglaube, der starre Orthodoxismus, einer freieren Auffassung Raum machen musste, in welcher in der katholischen Kirche der Jesuitenorden aufgehoben wurde und die Ideen Lessings, Herders, Goethes und Schillers in den Gemüthern der Gebildeten zur Herrschaft gelangten. Geistliche und weltliche Fürsten wetteiferten miteinander, die Ideen, welche die Zeit bewegten, in die Herzen des Volkes bis zu den untersten Schichten zu verpflanzen. Sie ehrten die Männer hoch, welche unter Mühen und Sorgen dafür wirkten, den Acker für die Aussaat zu bestellen, die Köpfe der Jugend zu erhellen und ihre Herzen für die Tugend zu erwärmen. Schürmann in Remscheid wurde zu den Prüfungen der Lehrer herangezogen, Fassbender in Stollberg von der Regierung beauftragt, mit Lehrern und Schulamtscandidaten Lehrcurse abzuhalten; Wilberg in Elberfeld honoris causa zum Doctor gemacht; er und Hundt in Aachen zu Schulinspectoren ernannt; Schürmann und Fassbender in Ronsdorf waren Mitglieder der mathematischen Gesellschaft in Hamburg, mehrere Stadtlehrer Ehrenmitglieder der geschlossenen Gesellschaften ihrer Wohnorte. An vielen Orten hob man alte Missbräuche, z. B. den Wandeltisch, die Umgänge, die Verbindung des Lehramtes mit dem Küsterdienste etc. auf. Die französische Regierung des Großherzogthums Berg machte die Volksschule zu Anstalten der bürgerlichen Gemeinden, der Communen, und verpflichtete diese jedem Lehrer einer Gemeindeschule jährlich 250 Francs aus der Communalcasse zu zahlen. Außerdem bezog der Lehrer von jedem Kinde monatlich ein bestimmtes Schulgeld.

Auch die Kosten der Unterhaltung der Schulgebäude und Lehrerwohnungen mussten aus der Gemeindecasse bezahlt werden.

Für den Lehrerstand schien eine bessere Zeit anbrechen zu sollen, eines aber geschah nicht — es wurde das Recht nicht festgestellt. Das konnte mit den Kriegsunruhen entschuldigt werden, und die Lehrer hofften auf den Frieden, von dem sie mit Zuversicht eine Besserung ihrer Lage erwarteten. Der Erbfeind wurde besiegt, der Friede kam. Was nach demselben zunächst von der Regierung in Betreff des Volksschulwesens publicirt wurde, steigerte die Hoffnung. 1819 war ein Schulgesetz fertig, aber es wurde in den Acten begraben. Die Zeiten und die Ansichten in Regierungskreisen hatten sich verändert. In der evangelischen Kirche war der Orthodoxismus wieder emporgewachsen; den Geistlichen schien es mehr zu behagen, Herren des Glaubens, als Genossen der Freude der Gemeinde zu sein. In der katholischen Kirche wurde der Jesuitenorden wieder hergestellt, die freiere Richtung verfolgt, der Hermesianismus in den Bann gethan. Engherziges Kirchenthum und freie, auf die naturgemäße Entwickelung des Menschen abzielende Pädagogik aber werden nie Freunde werden. Als daher von den Regierungen überall Geistliche mit der Schulaufsicht betraut und amtliche Conferenzen unter ihrer Leitung angeordnet wurden, da war der freien und fröhlichen Weiterentwickelung des Volksschulwesens der Hemmschuh angelegt. Die Stockung wurde nicht sofort bemerklich, aber sie trat immer mehr hervor, je mehr die alten freisinnigen Pastoren ausstarben und in ihre Stellen jüngere, in der Orthodoxie großgezogene Theologen traten. Die amtlichen Conferenzen wurden krank, krank bis ins Herz hinein; das frische und fröhliche Ringen der Lehrer schwand immer mehr dahin, und als in die Seminare auch der theologische Geist eingekehrt war, wurde in den Conferenzen statt Pädagogik Theologie getrieben.

Im Bergischen und in der Mark bestanden die freien Conferenzen neben den amtlichen noch lange fort und hielten das Standesbewusstsein wach, nährten aber damit natürlich die Unzufriedenheit mit den bestehenden Zuständen. So schleppten sich die Jahre unter trübem Himmel ohne treibende Wärme hin. Dass die Begeisterung im Streben für die Schule und für den Stand nicht ganz erlosch, ist nur der Macht der Idee und dem Eifer einzelner Personen, welche die Flamme durch die Kraft ihres Wortes und durch ihr Beispiel immer von neuem entfachten, zu verdanken. Zu diesen gehörten namentlich Diesterweg, der Seminadirector, und Harkort, der Schul- und Lehrerfreund.

Da legte im Jahre 1840 Friedrich Wilhelm III. sein Haupt zur Ruhe und Friedrich Wilhelm IV. bestieg den Thron. An die Stelle Altensteins trat Eichhorn als Cultusminister. Wenn aber die Lehrer gehofft hatten, dass dieser Wechsel der Personen ihnen eine Besserung der bestehenden Zustände bringen würde, so hatten sie sich arg getäuscht. Nichts geschah, weder für ihre materielle Existenz, noch für eine ehrenvollere, unabhängigere Stellung in amtlicher Hinsicht. Sie wurden nur noch mehr unter die Regierung der Geistlichkeit gebracht. Zwar wandten sich 31 märkische Lehrer in einer Petition im Jahre 1843 an das Ministerium um Abstellung mancher Übelstände, Harkort überreichte dieselbe persönlich dem Minister; aber die Bittsteller wurden durch ihre Schulinspectoren im Auftrage des Ministers sehr ungnädig beschieden. Auch am Rhein wurde, angeregt durch Lehrer vom Werth in Köln und Dyckerhoff in Emmerich, Ähnliches vorbereitet, ist jedoch im Sande verlaufen. Dass aber der Muth der Lehrer und ihre Begeisterung für die

Volksschule und die Standesinteressen noch nicht ganz geschwunden waren, das haben sie bewiesen, als man den Mann, welcher für ihre gerechten Forderungen kühn und entschieden in die Schranken getreten war, als man nämlich Diesterweg von clericaler Seite anklagte, „er leugne die Götter und verführe die Jugend“. 465 Lehrer veröffentlichten diesen Anklagen gegenüber mit ihrer Namensunterschrift in der Kölnischen Zeitung eine Adresse an Diesterweg, in welcher sie ihn ihrer unwandelbaren Liebe versicherten.

Auch in Volkskreisen wuchs die Unzufriedenheit. Man hatte zuversichtlich erwartet, dass Preußen eine Constitution erhalten werde; aber der König wollte zwischen sich und sein Volk kein Blatt Papier gestellt wissen. Manche Anordnungen und Absichten des Ministeriums Eichhorn, welche auf eine Herabdrückung der Volksschule und der Lehrerbildung abzielten, riefen allgemein Unwillen und Entrüstung hervor. So wurden die Schulinspectoren beauftragt, die Privatbibliotheken der Lehrer zu beaufsichtigen; einzelne Lehrer, welche sich an den Bestrebungen der „Lichtfreunde“ betheiligt hatten, wurden verwarnt und erhielten Verweise; Diesterweg wurde zur Verfügung gestellt; man beabsichtigte Unterofficiere nach halbjähriger Dressur als Lehrer anzustellen u. s. w.

Da brach im Jahre 1848 der Märzsturm mit Donner und Blitz über Deutschland herein. Das Ministerium Eichhorn verschwand spurlos vom Schauplatze, Preußen erhielt eine Constitution. Minister Graf Schwerin berief die Volksschullehrer zu Kreis- und Provinzialversammlungen, um ihre Wünsche kennen zu lernen. Infolgedessen entstanden freie Kreis- und Provinzialvereine. Ein Schulgesetz wurde in der Verfassung verheißen, der Lehrerstand war voll guter Hoffnung, und ein reges Leben entwickelte sich in Versammlungen und in der Presse. Aber es war ein kurzer Frühling für den Lehrerstand; die wenigen Blüten, welche er hervorgelockt hatte, wurden von schlimmen Nachtfrösten vernichtet, und mit den Raumer-Stiehl'schen Regulativen lagerte sich trüber kalter Nebel über die Volksschule. Man schien im Rückgange der Volks- und Lehrerbildung das Heil zu suchen. In den Seminaren durften die „sogenannten“ Classiker nicht gelesen, durften Decimalbrüche und Wurzelausziehen nicht gelehrt werden. Die Einübung des religiösen Memorirstoffes überwucherte in Seminar und Volksschule jede andere Thätigkeit. Achtzehn volle Jahre hat dieser unselige Zustand in Preußen gedauert. Erst mit dem Eintritte des Ministeriums Falk kam für Volksschule und Lehrerstand eine bessere Zeit. Was dieselbe Gutes gebracht, wird im Gedächtnisse der Mitlebenden noch haften; es waren sieben fruchtbare Jahre. Ob auf dieselben sieben unfruchtbare folgen werden?

Die heutigen Regierungen lassen es zu, dass hier und dort die in den Tagen des Falk'schen Regiments und des Lehrermangels erhöhte Dotation von Lehrerstellen wieder verringert wird, oder sie gehen gar selbst darauf aus, sie zu verringern. Die Pensions- und Dotationsverhältnisse sind noch immer nicht gesetzlich geregelt. Die Schulinspectoren aus dem geistlichen Stande mehren sich von Jahr zu Jahr. In Westfalen, wo man nie vorher Localschulinspectoren gekannt hat, werden jetzt solche ernannt, daneben vermehrt sich die Anzahl der Kreisschulinspectoren, welche jährlich wenigstens zweimal jede Schulclasse revidiren sollen. Es ist einige Aussicht vorhanden, dass im Laufe der Zeit jeder Lehrer einen Schulinspector zum Nachbar hat. Jeder junge Geistliche

ist zu diesem Posten ohne weiteres brauchbar, und wird meistens dazu gebraucht. Die Theologie schwimmt in der Volksschule wieder oben auf. Manche Revisoren sollen mit Vorliebe den 2. Artikel des apostolischen Glaubensbekenntnisses behandeln lassen. Wenn ein Lehrer sich bemüht, in der Behandlung der biblischen Geschichten, so viel es möglich ist, naturgemäß, dem Alter der Schüler entsprechend, zu verfahren, so hat er zu gewärtigen, dass sein Unterricht naturalistisch genannt wird, und erhält vielleicht die Weisung, nur dafür zu sorgen, dass die Schüler die Erzählungen ihrem Gedächtnisse treu einprägen. Die Controle erstreckt sich aber nicht nur auf die amtliche, sondern auch auf die außeramtliche Thätigkeit der Lehrer. Wer einen Gesangverein einrichten oder leiten will, der muss dazu die Erlaubnis des Localschulinspectors resp. des Schulvorstandes einholen, und es wird ihm möglicherweise vorgeschrieben, wo und wann die Versammlungen des Vereins abgehalten, vielleicht auch, welche Lieder gesungen werden sollen. Lese-, Bildungs- und ähnliche Vereine werden wol ebenso betrachtet werden wie die Gesangvereine. Die Schulinspectoren sollen den Lehrern schriftliche Zeugnisse über ihre amtliche Thätigkeit nicht mehr aushändigen, dieselben sollen nur zu Händen der Behörden abgegeben werden.

Für die Schularbeit ist alles bis ins Kleinlichste speciell vorgeschrieben. Der Schulinspector kann, wenn er Lehrplan, Pensenvertheilung und Stundenplan einer Schulclasse zur Hand nimmt, sagen: Jetzt lesen die Schüler das Lesestück No. so viel, jetzt singen sie den Choral: Ach wie nichtig, ach wie flüchtig etc. Uniformiren und Schablonisiren ist der Stempel des Schulregiments. Für die freie Bewegung des Lehrers ist kein Raum mehr vorhanden: Er wird zur Maschine, die in bestimmter Zeit eine bestimmte Arbeit verrichtet. Ist seine Maschinenthätigkeit in der Schule beendigt, so wird sie möglicherweise in der Wohnung fortgesetzt. Sich mit höheren Dingen zu befassen, mit Studium und Denken über Natur- und Menschenleben, fehlt sehr vielen die Zeit, oder das nöthige Material, oder die Lust. Was soll man sich um Dinge bekümmern, die einem die Brotarbeit verleiden könnten, oder für die man in seiner Stellung doch keine Verwertung finden kann?

Wo soll bei solcher Einschnürung den Lehrern die Begeisterung herkommen für ihre Schulthätigkeit? Begeisterung kann nur in der Freiheit gedeihen; die Begeisterung des Lehrers allein aber ist im Stande in den Schülern ideales Leben zu wecken. Ohne diese aber ist keine sittliche Hebung des Volkes denkbar.

Wenn sich die Früchte der Volksschule nicht in dem Maße zeigen, wie man sie erhofft hat, so liegt dies großentheils darin, dass man dem Volksschullehrerstande und damit der Volksschule nicht gerecht geworden ist, dass man seine Besoldung, seine Stellung in der Gesellschaft und im Staate und seine Beaufsichtigung nicht den veränderten Verhältnissen gemäß gebessert und ihm nicht das Recht zuerkannt hat, in den Angelegenheiten der Schule sein Wort mit in die Wagschale legen zu dürfen. Von oben octroyirte Befehle sind für den selbstständigen Lehrer niederdrückend, er befolgt sie nur als gehorsamer Unterthan, nicht mit voller Hingebung und innerer Freudigkeit eines selbstständigen Bürgers, der sich der Mitwirkung bei der Gesetzgebung mit Stolz bewusst ist.

Fast jedes Ministerium bringt andere Verordnungen, die mit früheren oft

schwer in Einklang zu bringen sind. Von der einen Regierung werden Einrichtungen getroffen, welche diejenige eines anderen Bezirkes verwirft. In der Unterrichtsverwaltung fehlt Einheit und Plan. Dr. Falk wollte diesem unseligen Zustande abhelfen, er hatte mit Sorge und Mühe ein Schulgesetz fertig gestellt; es ist nicht an das Licht der Öffentlichkeit gelangt. So lange Preußen aber nicht ein Schulgesetz besitzt, welches diejenigen, die die Schularbeit ausführen sollen, berechtigt, über diese mit zu berathen und zu beschließen, und welches für die Aufsicht über dieselbe nicht Fachmänner fordert, so lange ist an eine Rückkehr der Begeisterung früherer Jahre im Lehrerstande nicht zu denken. Wenn man bei den Fortschritten unserer Zeit auf dem Gebiete der Mitregierung irgend einen Stand von dieser Berechtigung vollständig ausschließt und ihn verurtheilt, sich überall solchen Leuten zu fügen, welche seine Arbeit nicht verrichten können; so darf man an ein freudiges, begeistertes Wirken desselben nicht denken.

Die Beaufsichtigung der Volksschule betreffend erlaube ich mir schließlich den Leser auf die Schrift von Dörpfeld „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule“ (Barmen, Wiemann) Seite 46 bis 131 der 1. Auflage (B. c.) zu verweisen. Er fragt: „Sind höhere schulregimentliche Gründe vorhanden, welche die locale technische Schulinspection durch Geistliche widerrathen?“

Er zählt folgende sieben auf und illustrirt sie in schlagender Weise:

1. Die Schulverwaltung hat nicht die nöthige Fühlung mit dem Lehrerstande und darum auch nicht den wünschenswerten Einfluss auf denselben.

2. Die Lehrer sind vielfach der Gefahr ausgesetzt, in verkehrte Lehrwege gedrängt und in ihren Leistungen ungerecht beurtheilt zu werden.

3. Schule und Lehrerstand entbehren der wünschenswerten Vertretung ihrer Interessen.

4. Durch die hergebrachte Aufsichtsordnung erleidet das Schulamt eine schwere Erniedrigung.

5. Abgesehen von der vorbesprochenen Erniedrigung des Schulamtes erleidet der Lehrerstand durch die Localschulinspection noch eine besondere Zurücksetzung.

6. Durch die hergebrachte Localschulinspection wird die Avancementsberechtigung des Lehrerstandes eingeschränkt.

7. In ihren Folgewirkungen schädigt die herkömmliche Aufsichtsordnung nicht nur die Berufsbildung, sondern auch das sittliche und religiöse Leben des Lehrerstandes.

Das Gesammtresultat seiner Untersuchung fasst Dörpfeld in folgenden Satz zusammen:

„Die bisherige (priviligirte) Localschulinspection ist nicht nur eine unzweckmäßige Institution, sondern wegen der Rechtskränkungen und moralischen Versuchungen, welche der Lehrerstand dadurch erleidet, geradezu eine unsittliche.“

All das in diesem Aufsatze Niedergeschriebene noch einmal an meinem Geiste vorüberführend, klingen zwei Dichterworte in meinem Herzen, welche mir Trost und Hoffnung geben. Das eine ist das Wort Em. Geibels:

> „Und dräut der Winter noch so sehr mit trotzigen Geberden,
> Und streut er Eis und Schnee umher, es muss doch Frühling werden.“

Das andere sang Ferd. Freiligrath im Jahre 1843. Bei dem Namen „Deutschland" denke ich an die deutsche Volksschule.

„Der Knospe Deutschland auch. Gott sei gepriesen!
Regt sich's im Schoß, dem Bersten ist sie nah —
Frisch, wie sie Hermann auf den Weserwiesen,
Frisch, wie sie Luther auf der Wartburg sah!
Ein alter Trieb, doch immer muthig keimend,
Doch immer lechzend nach der Sonne Strahl,
Doch immer Frühling, immer Freiheit träumend —
O wird die Knospe Blume nicht einmal?

Ja, voller Kelch, — dafern man nur nicht hütet,
Was frei und fröhlich sich entwickeln muss,
Dafern man nicht, was die Natur gebietet,
Für Ranke nimmt und eitel wilden Schuss,
Dafern man zusieht, dass kein Mehlthau zehre
Tief an der Blätter edlem, zartem Kern,
Dafern den Bast man wegwirft und die Schere,
Dafern — je nun, ich meine nur: dafern!

Der du die Blumen auseinander faltest,
O Hauch des Lenzes, weh auch uns heran!
Der du der Völker heil'ge Knospen spaltest,
O Hauch der Freiheit, weh auch diese an!
In ihrem tiefsten, stillsten Heiligthume
O küss' sie auf zu Duft und Glanz und Schein —
Herr Gott im Himmel, welche Wunderblume
Wird einst vor allen dieses Deutschland sein!"

Ja, welche Wunderblume wird einst die Volksschule, die allgemeine freie Volksschule sein, wie die großen Pädagogen und Volksfreunde, wie namentlich Diesterweg und seine Gesinnungsgenossen sie uns vor Augen gestellt haben! Noch ruht sie tief in der Knospe, und nur der Hauch des Lenzes, der warme Hauch desjenigen Christenthums, welches Jesus selbst gelehrt und gelebt hat, der Hauch der allgemeinen Menschenliebe und Menschenachtung kann sie ans Licht fördern!

— —

Scholastischer Druck.

*Von Dr. J. **Mohr**-Würzburg.*

Es ist noch nicht lange her, da machte ein „geflügeltes Wort“ eines Naturforschers, Prof. Dr. Fick, die Runde durch alle pädagogische Kreise: Humanistische Gymnasien sind „literarische“ und Realgymnasien „wissenschaftliche“ Bildungsstätten. Schlagwörter beleuchten in der Regel wie ein irgendwoher plötzlich einfallender Lichtreflex einen Gegenstand überraschend hell, aber doch nur momentan und flüchtig und nicht nach allen Seiten hin. Sie lassen den Beobachter den Gegenstand nicht in allen seinen Beziehungen voll erfassen und wirken mehr blendend als völlig überzeugend. Das oben erwähnte macht keine Ausnahme. Man kann bei näherer Betrachtung den Sprachstudien ihren bildenden Einfluss nicht blos auf das Gedächtnis, sondern auch auf das Denkvermögen, also ihren wissenschaftlichen Charakter, nicht absprechen. Erfordern Operationen, die den Bau eines fremden Sprachgeistes bis in seine feinsten logischen Verästelungen verfolgen, auch mehr Elasticität des Geistes und solche, die den Gesetzen der Natur in mathematisch genauen Schlussfolgerungen nachspüren, auch mehr logische Schärfe des Denkvermögens, so gelangen sie doch beide zu Gesetzen, deren wissenschaftlicher Wert im allgemeinen unbestreitbar ist. Bei sprachlichen Übungen sucht man wie bei Pflanzenbestimmungen besondere Fälle unter allgemeinere Gesichtspunkte zu bringen. Aber während hier die Anschauung leitet, ist dort das Verfahren sehr abstracter Natur, indem man nach den scheinbar ganz willkürlichen, logisch oft schwer unterscheidbaren Normen des Sprachgebrauchs die nicht selten durch den Zusammenfluss mehrerer einschläglicher Regeln sehr complicirten Fälle zu bestimmen hat. Letzteres Geschäft ist also offenbar schwieriger und stellt an den Verstand ungleich höhere Anforderungen. Anstalten also, die für die Pflege der Sprachstudien vorzugsweise bestimmt sind, haben den vollen Anspruch auf den Charakter wissenschaftlicher Bildungsstätten.

Aber man hat inzwischen ein neues Schlagwort entdeckt, das zwar auch Realschulen und Realgymnasien trifft, aber vorzugsweise auf „literarische“ Anstalten gemünzt ist. Der ehemalige nordamerikanische Gesandte White in Berlin hat, wie er in seiner Broschüre: „Neu-Deutschland“ schreibt, entdeckt, dass in unseren höheren Anstalten ein zu starker scholastischer Druck herrsche, infolgedessen zu viel gelernt und zu wenig gedacht werde. White ist sonst des Lobes voll über Deutschland, umsomehr Beachtung verdient sein Tadel. Dass die humanistischen Anstalten in erster Linie hiervon berührt werden, hat ein bairischer Gymnasialrector Dr. Arnold in Kempten richtig heraus-

gefühlt. Er fasst zwar den Vorwurf lediglich im Sinne einer „Überbürdung“ auf, kann aber in seiner auch im Druck erschienenen Rede nicht umhin, gelegentlich auch den „scholastischen Druck“ eines „einseitig philologischen Betriebes“ des Unterrichts zuzugeben. Die „Überbürdungsfrage“ selbst weist er in ihrer Bedeutung für Baiern dadurch ab, dass er durch eine Zusammenstellung der Unterrichtspläne Preußen als den compromittirteren Staat nachweist. In Baiern selbst sucht er den Grund mehr in äußeren Umständen, so namentlich in der Überfüllung der Classen, die durch den wachsenden Strom angehender Bildungsbeflissener förmlich überflutet werden, trotzdem man unter den Kleinen jährlich bei der Aufnahme einen wahren bethlehemitischen Kindermord anrichtet. Jene Überfüllung gestatte dem Lehrer nicht, die individuelle Ausbildung der Schüler so weit zu steigern, dass einzelne nicht zurückbleiben, sondern den Aufgaben stets gewachsen sind.

Man wird diesen Ausführungen seine Zustimmung nicht versagen können. Aber uns scheint doch der Hauptaccent jenes Vorwurfs: „Scholastischer Druck“ auf einen andern Punkt zu fallen! Rector Arnold hat ihn sehr wol empfunden, aber ihn fein diplomatisch in einer Anmerkung abgeschwächt, um nicht als Philologe in den maßgebenden Kreisen allzusehr anzustoßen. Der Inhalt dieser Anmerkung ist jedoch von einer zu großen Tragweite, um unbeachtet übersehen zu werden: der humanistische Gymnasialrector Arnold sieht sich gezwungen, die Forderung eines pädagogischen Seminars für Philologen aufzustellen. Der Philologe genießt weder theoretisch noch praktisch eine pädagogische Vorbildung, sondern geht als „geborener Pädagog“ aus dem Stegreif, frischweg ins Zeug. In der Nähe bemerkt man freilich bei ihm, wie bei vielen Geborenen, nichts von dieser „Geborenheit“, vielmehr muss er in der Schule selbst seine pädagogischen „Lehrjahre“ mit sauerem Schweiß erst durchmachen und sich empirisch zu einer Lehrmethode emportasten, die dem allmählich sich entwickelnden Geist der unreifen Jugend sich anpasst. In den meisten Fällen aber fehlt es ihm hierzu an Lust und Ausdauer. Da er nicht weiß, worauf er fußen soll, eine wissenschaftlich geläuterte psychologische Grundlage ihm gänzlich fehlt, greift er natürlich mit Freuden nach jedem sich darbietenden Strohhalm. Meistens landet er so rasch wie möglich auf dem Boden der Tradition im Gymnasial-Unterricht, wo er doch wenigstens festen Fuß fassen kann. Hierzu nöthigt ihn ohnedies der von oben auf ihn ausgeübte Druck der Autorität, die ihn so bald wie möglich in das herkömmliche Geleise des maschinenmäßigen Betriebs verweist. Das Geheimnis desselben hat er bald erfasst: es besteht in einer strengen Disciplin und in einer strammen, auf Paradeprüfungen berechneten Dressur, die sich für alle Fälle durch vieldeutige und vage, allgemeine Maximen und traditionell vererbte Redensarten glatt zu decken versteht.

Wundert man sich dann noch, wenn da sich ein „scholastischer Druck“ entpuppt, der das eigentliche productive Denken unterdrückt? Ein solcher Unterricht mag wol Kenntnisse auf Kenntnisse in den Geist pfropfen können, nach dem Muster, wie man etwa eine Gans stopft, aber er kann nie „Denken“ lehren.

Die streng philologische Vorbildung lässt sich natürlich in den unteren Classen, wo hauptsächlich der Pädagog sich zeigen soll, nicht verwerten. Was nützen stilistische Übungen in den classischen Sprachen und historisch-kritische

Untersuchungen in Elementarfächern, die, wie Arithmetik und Geographie, noch dazu von Philologie weit ab liegen? Latinismen und Gräcismen treten sogar dem deutschen Unterricht hindernd in den Weg. Man darf daher sich nicht wundern, wenn ein wissenschaftlich vorzüglich gebildeter Philologe in den unteren Classen häufig rathlos der unreifen Jugend gegenüber steht, weil er von seiner wissenschaftlichen Höhe nicht herabsteigen und sich dem unentwickelten Auffassungsvermögen fasslich und verständlich ausdrücken kann. In den oberen Classen aber ist es ihm ein Herzensbedürfnis, seiner drückenden Gelehrsamkeit sich zu entledigen. Der strenge philologisch-kritische Geist der modernen Wissenschaft sieht auf die ästhetische Seite der Classiker vornehm herunter. Die Ästhetik geht ihm in „Phraseologie" auf, die in möglichst vielen historischen Daten allein eine sichere Grundlage finden kann. Der philologische Lehrer macht also so viele gelehrte Bemerkungen wie möglich, namentlich über den Buchstaben des Textes, bis der Geist, vor allem der ästhetische entflohen ist. Ist nicht ein solches Verfahren mehr auf ein „Vielwissen" als auf „Ausbildung des Geistes" berechnet? Ist dies nicht „Scholasticismus" im schlimmsten Sinne des Wortes?

Diesem Betriebe könnte allerdings nur dadurch vorgebeugt werden, dass man in einem pädagogischen Seminar die angehenden philologischen Lehrer psychologisch-theoretisch und methodologisch-praktisch so vorbereitet, dass sie den Bedürfnissen der Schule gemäß unterrichten können. Sie sollen nicht blos über Pädagogik reden hören, sondern auch pädagogisch reden lernen.

Zum Fachlehrersystem will man nicht übergehen, denn dieses erzeugt, wie gerade von humanistischer Seite oft gegenüber den Realschulen hervorgehoben wird, erst recht das Gebrechen stofflicher Überfülle. Jeder einzelne Fachlehrer, der sich gleichberechtigt neben dem andern fühlt, sucht seine Bedeutung durch gesteigerte Anforderungen geltend zu machen, sein eigenes Fach in möglichster Ausdehnung in den Organismus der ineinander greifenden Disciplinen einzuschieben. Manche Naturwissenschaften, namentlich beschreibende, wie Botanik und Zoologie, haben von Haus aus einen solchen weit ausgedehnten Complex von Detailkenntnissen in ihren Wissensbestand aufgenommen, dass kaum ein Jünger der Wissenschaft selbst ihn völlig übersehen, geschweige denn ein jugendlicher Geist ihn beherrschen kann. Wer soll hier das Übermaß zurückweisen? Der Fachlehrer selbst hat, wie jeder Specialist, in der Regel eine zu hohe Meinung von seiner Wissenschaft als einem Ganzen, um über die Beschneidung derselben nicht unwillig zu sein. Und doch ist diese nöthig. Was die unmittelbare Anschauung nicht mehr erreichen kann, sollte im naturwissenschaftlichen Unterricht der unreifen Jugend nicht geboten werden. Über die Haupterscheinungen der einheimischen Fauna und Flora darf z. B. nicht hinausgegangen werden. An den bemerkenswertesten Exemplaren derselben sollte alles, was den naturwissenschaftlich gebildeten Beobachter interessirt, erläutert werden. Hält man den Gesichtspunkt der Anschauung in allen naturwissenschaftlichen Fächern im allgemeinen fest, so dass man überall unmittelbar an sie die abstracteren Folgerungen, die allgemeinen Gesetze, überhaupt die ganze Theorie knüpft, so muss das Verständnis sich Bahn brechen und den spröden Stoff durchdringen und beherrschen lernen. Auch für die Realschulen gelten also allgemeine pädagogische Forderungen bezüglich des Maßes des stofflich Gebotenen wie des Unterrichtes im

Detail. Aber die Naturwissenschaft trägt dieses Maß gewissermaßen in sich selbst. Die Forderung der Anschauung ist ein Grundpostulat jeder Naturwissenschaft überhaupt, und darum wird auch der Lehrer einer Naturwissenschaft leichter einen pädagogisch entsprechenden Unterricht geben können als der Philologe. Für letzteren besteht daher in erster Linie die Forderung, sich pädagogisch vorzubereiten. Und es ist offenbar ein günstiges Zeichen der Zeit, dass auch in philologischen Kreisen diese Erkenntnis, obschon anfangs nur schüchtern, sich Bahn bricht.

Pädagogische Rundschau.

Berlin, October 1883. L.

Hinsichtlich der Interessen des Schulwesens kann gegenwärtig wol überall ein bedeutender Rückschritt wahrgenommen werden. Die Ursache davon liegt theils in politischen Verhältnissen, theils in der rechtlich ungeschützten und social geringen Stellung des Lehrstandes. Die politische Misere ist bekannt genug. Sie reicht aber zur Erklärung der Sachlage nicht aus. Wie kommt es z. B., dass in unserer Commune Berlin, die doch stolz darauf ist, „Stadt der Intelligenz" zu heißen, die eine „Burg des Fortschritts" genannt wird, dass gerade hier das Princip der Sparsamkeit hauptsächlich dem Unterrichtsetat gegenüber angewendet wird? — Man strich im vorigen Jahre 40 000 M. vom Gesammtetat. Natürlich sank das Durchschnittsgehalt der Lehrer, und die Folge war, dass zu Ostern statt der 70, die sonst gewöhnlich von der niedersten zur 2. Gehaltsstufe aufrückten, nur etwa 17 dieses Segens theilhaftig wurden. Ähnlich ungünstig war das Verhältnis in allen übrigen Gehaltsstufen. Die Erbitterung wuchs, als man einsah, dass damit nicht blos ein augenblicklicher Nachtheil verbunden sei, sondern dass durch generell späteres Aufrücken in alle übrigen Gehaltsstufen den jüngeren Lehrern ein ganzes Capital verloren geht, auf welches sie bei der alten Praxis sicher rechnen durften. In diesem Jahre ist die Verwaltung weitergegangen. Sie berechnet dem einzelnen nicht mehr die Turnstunden, die nicht wirklich von ihm gegeben werden. Bei Krankheit also und anderer Verhinderung fällt diese Nebeneinnahme fort. Auch die „Überstunden", welche bisher den jüngeren, schlecht dotirten Lehrern einen mäßigen Verdienst boten, haben vom 1. October an eine Verkürzung erfahren, da die Stundenzahl der untersten Kategorie von Lehrern auf 28 (bisher 26) erhöht worden ist und die bisherigen Überstunden von nun ab als Pflichtstunden zu geben sind. Auf Grund eines Beschlusses der Stadtverordnetenversammlung vom 5. April beabsichtigte der Magistrat eine durchgängige Erhöhung der Stundenzahl um zwei für alle Lehrer und Lehrerinnen der untersten Gehaltsstufe. Das sind zusammen über 600 Lehrkräfte, von denen viele schon 1881 in den städtischen Dienst getreten sind. Am 27. September jedoch beschloss die Stadtverordnetenversammlung, „dass am 1. October die Erhöhung der Stundenzahl nur bei denjenigen Lehrern und Lehrerinnen in Anwendung kommen soll, die nach dem 1. April dieses Jahres angestellt worden sind." Im wesentlichen ändert diese Modification des ursprünglichen Beschlusses nichts, es findet nur eine langsamere und schonendere Durchführung statt. Überdies hat es in Lehrerkreisen eigenthümliche Betrachtungen erweckt, dass die alte (fortschrittliche) Stadtverordnetenversammlung erst kurz vor ihrer von der Regierung verfügten Auflösung und also kurz vor der Neuwahl die angeführte Milderung beschloss. Da auch bei den Lehrerinnen der untersten Gehaltsstufe eine Vermehrung der Stunden eintritt,

so sollen die wissenschaftlichen Lehrkräfte möglichst auch den Handarbeitsunterricht übernehmen, wodurch natürlich viele Handarbeitslehrerinnen ihre Beschäftigung verlieren werden.

Als der Magistrat eine Verbesserung des Einkommens der Schulinspectoren beantragte, die in der That ein undankbares Amt haben, lehnte die Stadtverordnetenversammlung auch dies ab. Die Fonds für Bibliotheken und Lehrmittel wurden bedeutend gekürzt. Und dies alles geschieht zu einer Zeit, in welcher das Geschäftsleben sich sichtbar wieder im Aufschwunge befindet. An dem Einkommen anderer Beamtenclassen kann oder will man nicht sparen, der Lehrer und die Schule müssen es entgelten. Dabei hat Berlin, das mit seinem Unterrichtswesen gern prunkt, gerade in Bezug auf die Elementarschule höchstens für unsern Osten relativ Anerkennenswertes geleistet. Wollte es aber wirklich einen ersten Rang behaupten, so müssten die reichen Mittel der Hauptstadt in wahrhaft liberaler Weise zum Besten der Volksschule, zum Segen der breiten Massen unserer Bevölkerung verwendet werden.

Neben der Verschlimmerung der Lage sind es hauptsächlich einige Personalveränderungen, die das Interesse der Lehrer in Anspruch nehmen. Nach dem Tode des Provinzialschulraths Wetzel war die Frage, wer an seine Stelle treten würde. Der Verstorbene, ein Mann wolwollender Gesinnung, dabei guter Katechet und Examinator, war eine wirklich populäre Persönlichkeit. Zuerst hieß es, der Provinzialschulrath Spieker aus Hannover sei hierher berufen worden. Auch Schulrath Schumann in Frankfurt a. O. wurde als Candidat genannt, bis endlich die bestimmte Nachricht kam, dass Schulrath Müller aus Aurich berufen worden sei, welcher nun auch bereits hier eingetroffen ist. Möge er sich in seinem neuen Wirkungskreise Sympathien erwerben, wie sie seinem Vorgänger weit über das Grab hinaus bewahrt bleiben werden!

Am 1. October ist auch Herr Schillmann aus seiner Stellung geschieden, der beliebteste unserer Schulinspectoren, um die Leitung einer höheren (Privat-) Knabenschule zu übernehmen.

Am 22. September fand zu Ehren desselben eine Feier statt, zu welcher sich fast alle Lehrer und Lehrerinnen des 6. Schulkreises im Böhmischen Brauhause versammelt hatten. Sie würde eine allgemeine gewesen sein, wenn das Comité sich an die gesammte Lehrerschaft der Volksschulen Berlins gewendet hätte. So erfuhren leider viele erst nachträglich davon. Bemerkenswert sind die Abschiedsworte, welche Herr Schillmann an die Versammlung richtete. Er sprach u. a. Folgendes:

„Gefühle der Freude und Wehmuth ringen sich in meiner Seele empor, und wenn ich hier auf mein Thun zurückblicke, so muss ich bekennen, dass es nicht so war, wie es sein sollte und wie ich es wollte. Doch erfüllt mich ein Gedanke mit hoher Freude. Bei meinem Scheiden aus Brandenburg vielfach abgerathen, nach Berlin überzusiedeln, gab ich der dortigen Lehrerschaft ein gewisses Gelöbnis, und der heutige Abend spricht dafür, dass es mir gelang, es zu erfüllen.

Ein Gedanke ist es, der uns alle beseelt: Der einzelne Mensch ist nichts und vermag wenig; jeder ist ein Atom des Ganzen, der Allgemeinheit, und darum ist unser ganzes Streben, unser höchstes Lebensziel hingerichtet auf die Veredlung, auf die Pflege des geistigen und leiblichen Wols der ganzen Menschheit. Diese Idee macht erst das Leben wert, aus ihr erwächst dem Lehrberuf hohe Freudigkeit.

Vor Jahr und Tag wurde der Elementarunterricht frei gegeben, d. h. das Schulgeld wurde abgelöst. Diese That ist ein Beweis hoher Weisheit und tiefen Verständnisses für den Bildungstrieb unseres Volkes. Wer heut an der freien Volksschule rütteln wollte, von dem müsste man behaupten, dass er nicht im Geist unseres Jahrhunderts und der Zeit handle."

Nachfolger des Herrn Schillmann wird wahrscheinlich Herr Kuhn werden, welcher früher Stadtverordneter in Berlin, dann Schulinspector in Wiesbaden war und gegenwärtig Seminaroberlehrer in Petershagen ist.

Unsere Schulinspectoren haben eine gewiss wenig erquickliche Stellung. Im Magistrat sind sie ohne Stimme und daher ohne genügenden Einfluss. Ihnen fällt die gesammte Arbeit und Lauferei, natürlich auch die Erledigung aller unerquicklichen Vorfälle zu. Dass sie in der Schuldeputation ohne Stimme sind, ist um so auffälliger, als dort die vier Superintendenten und der Fürstbischöfliche Delegat sitzen, von welchen Herren man sagt, sie vertreten das Interesse der Schule, wenn sie gegenwärtig sind. Außer den beiden Stadtschulräthen (einer für das höhere, einer für das Elementarschulwesen) sind nur zwei Schulmänner in der Deputation, die 31 Mitglieder hat. Davon ist der eine Privatschulvorsteher (Bohm) und der andere war es früher.

Leider haben wir die trübe Aussicht, dass sich die Lage der hiesigen Volksschule in materieller Hinsicht beständig verschlechtern werde, da gegen Bewilligungen und für Abstriche mit einem wahren Heroismus gewirkt wird. Petitionen an die Staatsbehörden haben keinen Erfolg; die von der Regierung angestellten Lehrer stehen ja meist noch schlechter als die städtischen Lehrer.

Der „Liberale Schulverein Rheinlands und Westfalens" hat in der jüngsten Zeit besonders der Local-Schulaufsicht in Preußen seine Aufmerksamkeit zugewendet. Wie es thatsächlich um dieselbe bestellt ist, ersieht man aus einer im Verlage dieses Vereins erschienenen Broschüre unter dem Titel: „Die Local-Schulaufsicht. Gutachten im Auftrage und mit Zustimmung des Duisburger Freien Lehrervereins abgegeben von H. Ch. Wilh. Meyer, Lehrer in Duisburg." Die Zustände, welche in dieser Schrift vorgeführt werden, sind keineswegs erfreulich, vielmehr einer Reform dringend bedürftig; die folgenden Anführungen, die wol allgemeines Interesse erregen werden, mögen dies beweisen.

„Wenn man, bemerkt Herr Meyer, auf dem Gebiete der Schulaufsicht im preußischen Staate Umschau hält, so begegnet man darin einer so großen Vielfältigkeit, dass nicht einmal alle zehn Finger genügen, die verschiedentlichsten dieser Einrichtungen aufzuzählen. Schon die Kreisschulaufsicht ist nicht einheitlich geregelt. Zumeist wird dieses wichtige Amt von Geistlichen als Nebenamt versehen. Anderseits hat der Culturkampf fachliche Kreisschulinspectoren gebracht, neben denen in mehreren Städten Stadtschulräthe und Stadtschulinspectoren amtiren, die aber wieder den Bürgermeistern untergeordnet sind.

Die Localaufsicht ist mit der Zeit so mannigfaltig geworden, dass ein Laie sich darüber nur schwer die richtige Vorstellung verschaffen, ein Fachmann sich fast eben so schwer von etwa gefassten irrigen Meinungen befreien kann. Am durchsichtigsten liegt diese Angelegenheit in solchen Gegenden noch, in denen der Geistliche Localschulinspector im Nebenamte ist, oder wo Philologen, die an höheren Schulen amtiren, dieses Nebenamt übertragen

bekommen haben. Auch dort ist die Sache einfach genug gehalten, wo das Amt eines Localschulinspectors von Gutsbesitzern, Guts- und Ziegeleiinspectoren, Förstern, Landbürgermeistern, Amtleuten bez. Amtsvorstehern, Dorfschulzen, Lieutenants a. D. u. s. w. nebenbei mit versehen wird. Complicirter wird dieser Aufsichtsapparat, wo Geistliche als Localinspectoren im Nebenamte wirken, während den Schulen auch noch Rectoren vorgesetzt sind. Auch ist es nicht besonders leicht, sich Klarheit zu verschaffen über die Stellung eines Hauptlehrers, der seinen „Collegen" in gewissem Sinne über-, seinem Localschulinspector aber in demselben Grade wie die ihm unterstellten Collegen untergeordnet ist. Fast unmöglich ist es, sich über Leitung und Beaufsichtigung solcher Schulen zu informiren, die unter einem Rector für alle Schulsysteme derselben Confession einer Stadt, mit zweien oder dreien solcher Systeme vereint, aber wieder je unter einem dem Rector übergeordneten Localschulinspector und endlich wieder mit allen Schulsystemen derselben Confession der betreffenden Stadt unter einem Kreisschulinspector stehen. Ausgeschlossen ist dabei keineswegs, dass an jedem dieser Schulsysteme auch noch ein Hauptlehrer als Aufseher in Thätigkeit ist. Als Abnormität ist zu verzeichnen, dass einzelne Lehrer zwei, ja selbst drei Hauptlehrern neben der geregelten Kreis- und Localaufsicht unterstellt sind, und dass selbst der Fall ebenfalls Thatsache ist, in welchem sich zwei Hauptlehrer in ihren Functionen nach Ablauf jedes Schuljahres immer wieder gegenseitig ablösten. Und zu alle dem hat man gar hier und da neben der ordnungsmäßigen Beaufsichtigung noch Inspectoren für einzelne Unterrichtsfächer. Außer allen diesen Aufsichtsämtern bestehen Schuldeputationen (Schulvorstände und Schulinspectionen) und sind auch die Landräthe „Vorgesetzte des Lehrers", obwol man aus einigen Ministerialrescripten schließen könnte, dem sei nicht so. Endlich wird auch noch den Seminardirectoren berechtigter Weise die Befugnis gewährt, die Schulen des betreffenden Seminarbezirkes zu besuchen, bez. zu revidiren. — Ob im preußischen Staate noch andere Einrichtungen als die erwähnten bestehen, die Volksschule zu leiten und zu beaufsichtigen, können wir mit Bestimmtheit nicht behaupten."

Dass dieses complicirte und confuse Räderwerk der Schule tiefgehenden Schaden bringen muss, leuchtet jedem Fachmanne sofort ein, zumal im Getriebe desselben arge Missstände obwalten. Als solche führt Herr Meyer selbst einige an. Zuerst: „Die Art des Inspicirens ist bei allen Schulaufsichtsbeamten dieselbe." Schon Gräfe hat diesen Usus oder vielmehr Abusus gerügt: „Das ist, bemerkt er in seiner Deutschen Volksschule, ein sonderbares Verhältnis, das ganz auf Misstrauen gegen die untergeordneten Schulaufseher zu beruhen scheint. Weil man dem Localschulinspector nicht guten Willen, oder Eifer, oder Sachkenntnis, oder Unparteilichkeit genug zutraut, stellt man über ihn den Bezirksschulaufseher; aber auch diesem schenkt man kein Vertrauen, sondern unterwirft seine Thätigkeit ebenfalls einer Controle. Es kann kaum etwas Verkehrteres geben." — Herr Meyer macht darauf aufmerksam, dass Herr Dr. Schumann, der jetzige Regierungs- und Schulrath in Trier, welcher eine „sehr vermehrte, veränderte und neu bearbeitete" Ausgabe von Gräfe's „Volksschule" herausgegeben hat, den obigen Schlusssatz: „Es kann kaum etwas Verkehrteres geben" — gestrichen hat, und Herr Meyer meint: „Es muss also doch noch etwas Verkehrteres geben." Und da wird er wol Recht haben; an Herrn

Schumann kann man es erkennen. — Ferner rügt Herr Meyer, dass höhere Schulbehörden nicht selten generelle Verfügungen über geringfügige Angelegenheiten treffen, welche weit zweckmäßiger der Competenz kleinerer Kreise überlassen bleiben; weiter hebt er hervor, dass die Dienstobliegenheiten der Schulbeamten gleicher Kategorie zum Theil höchst verschieden normirt sind, was zu großer Ungleichmäßigkeit in der Schulaufsicht und entweder zur Unterlassung des Nothwendigen oder zu einer ganz überflüssigen Vielgeschäftigkeit führt.

Kurz, das preußische Schulaufsichtswesen bedarf dringend einer Vereinfachung und Regelung. Dass dabei den eigentlichen Fachmännern, insbesondere den Volksschullehrern, eine erhebliche Mitwirkung gestattet werden müsse, begründet Herr Meyer mit guten Argumenten. Doch sind seine Forderungen sehr bescheiden gehalten, wahrscheinlich in Rücksicht auf das umgehende Gespenst von der „Selbstüberhebung“ der Lehrer. Diese stoßen eben in unserer Zeit in weiten und mächtigen Kreisen auf eine so heftige Feindseligkeit, dass sie selbst die gerechtesten Ansprüche nur schüchtern zu äußern wagen. Wenn nicht das deutsche Volk selbst, wenn namentlich nicht freie Vereine patriotischer und aufgeklärter Männer für das Recht der Lehrer eintreten, so ist jede Aussicht auf Besserung der Verhältnisse abgeschnitten.

Auf dem zweiten Elsass-Lothringischen Lehrertag zu Straßburg am 10. October c. hielt Herr J. J. Alexandre, Lehrer zu Straßburg und Herausgeber der „Elsass-Lothringischen Volksschule“, einen sehr gründlichen Vortrag über die Gehaltsverhältnisse der Volksschullehrer, in welchem er u. a. folgende Sätze ausführte: „Wo die Lehrer das äußere Zeugnis der Armut mit sich herumtragen, da fehlt dem ganzen Stande die nöthige Würdigung und Achtung in der staatlichen Gesellschaft und in den Augen des Volkes. Die Noth des Lebens treibt den Lehrer zur Kriecherei nach oben, um dadurch eine materielle Besserstellung zu erlangen. Solch unmännliches, charakterloses Verhalten ist und bleibt eine Schändlichkeit und ist für den Jugendbildner unwürdig und schädlich. Schlechter Gehalt macht nothwendiger Weise den Lehrer missmuthig, reizbar, trübsinnig und unzufrieden, und doch braucht gerade der Jugendbildner Heiterkeit, Lebendigkeit, Frische und zufriedenen Sinn. Hat er mit Noth und Sorgen zu kämpfen, muss er mit den Seinigen darben, und quält ihn das Bewusstsein, dass er seine Familie im Elend zurücklässt, wenn er die Augen schließt, so wird er nimmermehr die Freudigkeit finden können, welche sein Beruf vor allen anderen Lebensstellungen erheischt. Stelle man den Lehrer doch so, dass er ganz der Schule leben kann; denn alles Ertheilen von Privatunterricht, wozu ihn die Noth zwingt, geschieht auf Kosten der Schule und der Gesundheit des Lehrers.“

Auch in Württemberg ist die Besoldung der Volksschullehrer eine höchst dürftige. Von den 2060 ständigen Stellen haben nur 11 mehr als 1700 Mark Einkommen; 36,32 Procent derselben erreichen höchstens 1000 Mark und 36,45 Procent höchstens 1100 Mark. Wenn man die Alterszulagen, welche den Lehrern vom 40. Lebensjahre an in Beträgen von 100, 140 und 200 Mark verabreicht werden, mit rechnet, so ergibt sich als Durchschnittsgehalt eines württembergischen Volksschullehrers die Summe von 1190 Mark.

Am 6. September c. hatte zu Brünn der deutsch-mährische Lehrerbund seine Generalversammlung. Dieselbe war von etwa 600 Lehrern und vielen Schulfreunden besucht. Auffälliger Weise hatte sich auch der katholische Bischof Herr Dr. Bauer eingefunden, ein den Lehrerversammlungen der Neuzeit bisher ganz fremdes Ereignis. Wie dasselbe zu Stande gekommen sei, und was es zu bedeuten habe, ist Ihrem Berichterstatter noch nicht völlig klar geworden. Irren wird er aber wol nicht, wenn er annimmt, dass der Herr Bischof durch sein Erscheinen in der Lehrerversammlung die Stellung antreten wollte, welche die Schulnovelle der Kirche gewährt hat. Denn der geistliche Herr betonte in seiner Ansprache bei Eröffnung der Versammlung, dass er in der Erwartung erschienen sei, es werde in dieser Versammlung nichts vorkommen, was ihm seine Anwesenheit verleiden könnte. Er sei nicht zu politischen Parteimännern gekommen, sondern zu Männern, deren Aufgabe es sei, die Jugend „religiös-moralisch“ zu erziehen; die „religiös-moralische“ Erziehung werde auch zu einer gleichen Auffassung der Vorzüge und Fehler der beiden in Mähren bestehenden Nationalitäten beitragen. Weiteres ist über das Auftreten des Herrn Bischofs nicht zu berichten, da er schon nach dem ersten Referate, welches in der Versammlung gehalten wurde, den Saal verließ.

Gemäß diesem ersten Referate, vorgetragen vom Bürgerschullehrer Pirnos, fasste die Versammlung die Resolution: es seien Erziehungs- und Unterrichtsanstalten für sittlich verwahrloste Kinder und jugendliche Verbrecher zu errichten, in erster Linie für Knaben und zwar in Mähren zunächst zwei, eine im Norden und eine im Süden des Landes. — Ferner erklärte sich die Versammlung auf ein Referat von Wrany-Proßnitz bezüglich der Sprachenfrage gegen die Forderung, dass Kinder aus solchen Schulen, deren Unterrichtssprache eine andere als die Muttersprache der Kinder ist, auszuschließen seien. Die czechischen Agitatoren wollen nämlich ein Gesetz zu Stande bringen, welches czechischen Eltern verbieten soll, ihre Kinder in deutsche Volksschulen zu schicken, was bisher viele von ihnen gethan haben. Der deutsch-mährische Lehrerbund erblickt in dem Unternehmen der czechischen Agitatoren einen Eingriff in die Rechte der Eltern und einen Angriff gegen deutsche Bildung und fordert seinerseits zur Einführung in die Unterrichtssprache der Volksschulen die Errichtung von Kindergärten. — Weiter erklärte die Versammlung auf ein Referat von Föhner-Olmütz, dass die in der Schulnovelle projectirten „Schulbesuchs-Erleichterungen“ nur nachtheilige Folgen haben und vom pädagogischen Standpunkte aus niemals gutgeheißen werden könnten, und sie sprach daher die sichere Erwartung aus, dass solche Erleichterungen in den engsten Grenzen gehalten und nur aus wahrhaft „rücksichtswürdigen Gründen“ gewährt werden würden. — Noch erklärte die Versammlung auf ein Referat von Böhm-Znaim es als Pflicht jedes deutschen Lehrers, neben der Liebe zum Vaterlande auch das deutsche Nationalbewusstsein in der Jugend zu pflegen.

Diese Skizze wird genügen, um zu zeigen, dass die Versammlung des deutsch-mährischen Lehrerbundes auf der Höhe der Zeit stand und von einem mannhaften, freiheitlichen Geiste erfüllt war.

Niederösterreichischer Lehrertag. Am 18. October fand in Korneuburg die diesjährige Generalversammlung des aus 23 Zweigvereinen bestehenden und 1457 Mitglieder zählenden niederösterreichischen Landeslehrervereines statt. Ein aus Bürgern und Lehrern bestehender Ortsausschuss hatte alles aufgeboten, um die Lehrerschaft aufs Gastlichste zu empfangen. Die Stadt prangte in reichem Flaggenschmucke und gab Zeugnis von der schulfreundlichen Gesinnung der Bevölkerung. Nach Eröffnung der Sitzung erstattet der Vereinspräsident Herr Bobies-Wien Bericht über die Thätigkeit des Centralausschusses. Von allgemeinem Interesse sind aus diesem Berichte folgende Punkte. Der Centralausschuss richtete motivirte Petitionen an die beiden Häuser des Reichsrathes um Aufrechthaltung des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 und unterließ es nicht, der vereinigten Linken den Dank zu votiren für die Hingebung und Begeisterung, mit welcher dieselbe für die Principien des Reichsvolksschulgesetzes eingetreten ist. (Zum Zeichen des Dankes erhebt sich die Versammlung von den Sitzen.) Der Centralausschuss erörterte ferner eingehend die Frage der Selbsthilfe des Lehrerstandes. Ein Ansuchen an die erste österreichische Sparcasse um Zuweisung eines Unterstützungsbeitrages an hilfsbedürftige Vereinsmitglieder hatte für diesmal keinen Erfolg. Leider sind im letzten Jahre eine so große Anzahl Unterstützungsgesuche dürftiger Collegen eingelaufen, dass nur einem Theile der Bewerber ein wenig geholfen werden konnte. Wir hatten, bemerkt der Berichterstatter, bei Durchsicht dieser Gesuche ein so trauriges Bild von dem überhandnehmenden Elende in Lehrerkreisen, dass wir diese betrübende Thatsache der Öffentlichkeit gegenüber nicht mehr verborgen halten konnten. Dank der lehrerfreundlichen Buchhandlungsfirma Tempsky in Prag, welche dem Centralausschuss eine Spende von 200 fl. zumittelte, war es demselben möglich, mit Zuhilfenahme der eigenen Mittel an 13 Collegen Beträge à 20 fl. und an 6 Collegen Beträge à 10 fl., zusammen 320 fl. auszahlen zu können.

Hierauf referirte Lehrer Löwit-Rudolfsheim über das Thema „Schule und Presse". Er sagt: Der Ansturm gegen die Neuschule wird ein immer intensiverer; kaum wird der Reaction eine Concession gewährt und schon erwacht die Gier nach neuen Concessionen. Die warnenden Stimmen aus Lehrerkreisen verhallen ungehört, und besorgt fragen sich die Freunde des Fortschrittes: „Wie lange noch, und die Schule liegt wieder in den Banden des Concordates?" — Unter solchen Verhältnissen erfüllen wir Lehrer eine patriotische Pflicht, wenn wir uns zusammenfinden und auch alle jene anderen Factoren, die berufen sind, in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit zu wirken, der Schule zu gewinnen trachten. — Redner bespricht sodann die Maulwurfsarbeit unserer Schulfeinde, sowie die Bedeutung der Presse und gelangt zu dem Schlusse, dass, um den Feinden der Volksbildung erfolgreicher entgegenarbeiten und für die Erhaltung und das weitere Aufblühen der modernen Schule ersprießlicher wirken zu können, die Lehrerschaft bestrebt sein müsse, nicht nur die Residenzpresse, sondern auch die Provinzblätter der Schule zu gewinnen. Redner wendet sich nun der „Brotfrage" zu, der man in öffentlichen Versammlungen seit vielen Jahren sorgfältig aus dem Wege gegangen sei, um auf die Lehrer nicht den Vorwurf zu laden, dass sie an sich selbst denken,

statt zunächst jene Fragen ins Auge zu fassen, die das Wol der ihnen anvertrauten Jugend bezwecken. Durch die enorme Steigerung der Lebensmittel- und Wohnungspreise habe sich die Lage der Lehrerschaft so trüb gestaltet, dass es eines kräftigen Beistandes der Presse bedürfe, um die öffentliche Meinung für die Lehrer zu gewinnen. Unter lebhaftem Beifalle der Versammlung wurden die in diesem Sinne formulirten Thesen des Referenten einstimmig angenommen.

Herr Planer-Wien besprach die Wirkungen der Schulgesetznovelle auf das niederösterreichische Schulwesen. Er erwähnt der Kämpfe, welche die Mitglieder der vereinigten Linken für die Schule geführt, wofür ihnen der Dank der Lehrer gebüre. (Beifall.) Die Lehrerschaft werde stets für eine Erweiterung der Bildung eintreten und bei aller Loyalität sich nie zum Handlanger der Reaction gebrauchen lassen. (Zustimmung.) Ihre Losung sei das Wort, das Dittes in Reichenberg gesprochen hat: „Nie abwärts und rückwärts, stets vorwärts und aufwärts!“ (Lebhaftes Bravo.)

Der Gemeinderath von Wien hat am 12. October 1883 bezüglich der famosen „Schulbesuchserleichterungen“ einstimmig beschlossen, dass an den städtischen Volksschulen die Kinder derjenigen Eltern resp. Vormünder, welche um „diese Begünstigung“ ansuchen, im achten Schuljahre nur im Wintersemester wöchentlich drei (3) Stunden den Unterricht frequentiren, im Sommersemester aber von der Schulpflicht gänzlich befreit werden sollen. — Die Schulnovelle zeigt eben ihre volksbeglückende Kraft auch in der Reichs-Haupt- und Residenzstadt.

Vom 31. Juli bis 3. August c. wurde zu Chicago der vierzehnte deutsch-amerikanische Lehrertag abgehalten. Die Versammlungen des deutsch-amerikanischen Lehrerbundes sind besonders dadurch von hoher Bedeutung, dass sie in energischer und würdevoller Weise das deutsche Nationalgefühl und die Grundsätze der deutschen Pädagogik zum Ausdruck bringen, was um so rühmlicher ist, je mehr in neuester Zeit das Deutschthum wie in vielen europäischen Ländern auch jenseits des Oceans harten Anfechtungen ausgesetzt ist. Der vierzehnte deutsch-amerikanische Lehrertag hat sich seinen Vorgängern in ehrenvollster Weise angereiht.

Gleich in der Vorversammlung erklärte der Präsident des Localausschusses, Herr Dr. G. A. Zimmermann: nach seiner Ansicht sei die Hauptaufgabe des Lehrerbundes die Erziehung der Jugend durch deutsche Sprache und deutsche Ideen. Und der Bürgermeister von Chicago, Herr Carter Harrison, brachte in seiner englischen Begrüßungsrede dem deutschen Geiste eine schwungvolle Huldigung dar und schloss dieselbe mit der Bemerkung, dass er hoffe, den Lehrertag im nächsten Jahre deutsch anreden zu können. Er hatte dem Unterrichts- und Erziehungssystem der deutschen Lehrer die vollste Anerkennung ausgesprochen und hinzugefügt, dass die amerikanische Nation, welche berufen sei, die großartigste der ganzen Weltgeschichte zu werden, dieses ihr Ziel nur dann erreichen könne, wenn dem deutschen Geiste freies Spiel gelassen werde. — Der Präsident des Lehrerbundes, Herr H. Schuricht-Chicago, bemerkte, nachdem er für die freundlichen Begrüßungen gedankt hatte: „Zwar werden die meisten unserer Berathungen in deutscher Sprache gehalten

werden, weil uns dieselbe am geläufigsten ist; aber unsere Ziele sind amerikanische. Liebe deine Eltern und dein Vaterland mehr als dich selbst, das ist die Lehre, die wir unseren Kindern einprägen, und zu erörtern, wie solcher Unterricht am erfolgreichsten gemacht werden kann, ist der Zweck und das Ziel dieser Convention. . . . Die Zeit ist ernst: manches drohende Unwetter zog sich in den letzten Monaten über den deutsch-amerikanischen Schulbestrebungen und deren Errungenschaften zusammen . . . . Den fanatischen Gegnern gegenüber, die das Deutsch-Amerikanerthum in eine schiefe, unwahre und antiamerikanische Position zu drängen suchen, welche ihrer Antipathie ohne Skrupel das heiligste und höchste Interesse der Republik, d. i. die gleichmäßige Erziehung aller Gruppen amerikanischer Kinder, zum Opfer bringen, gilt es, eine entschlossene und selbstbewusste Haltung einzunehmen. . . . Wir fordern nur das uns zustehende Recht, dem Lande, dem wir zugehören, nach unserer Art und mit unseren Mitteln dienen zu dürfen, und wir verlangen, nicht gehindert zu werden, in die Gemüther unserer Kinder durch Vermittelung unserer Muttersprache die Liebe und Treue zum Vaterlande zu pflanzen, die anerkannt eine Tugend der Deutschen ist, welche dieselben drüben wie hüben schon oft mit ihrem Herzblute besiegelt haben."

Die Verhandlungen wurden mit tiefem Ernste, großem Eifer und freiem Geiste geführt und umfassten ein außerordentlich reiches Programm. Die Arbeitsschulen, der deutsche Unterricht für englisch redende Schüler, der deutsch-amerikanische Geschichtsunterricht, die Gemüthsbildung und Sittenlehre, die Pflichten des Deutschthums, die Nothwendigkeit des deutschen Unterrichtes in der Volksschule, die körperliche Erziehung — das waren die Hauptthemen der Vorträge und Debatten. Das literarische Organ des deutsch-amerikanischen Lehrerbundes („Erziehungsblätter", Redacteur M. Großmann, Milwaukee) bemerkt am Schlusse seines Berichtes: „Der vierzehnte Lehrertag gehört der Vergangenheit an. Wir dürfen sagen, seine hervorragende Bedeutung für die Entwickelung des amerikanischen Erziehungswesens ist allgemein anerkannt worden. Die große Mehrheit der deutsch-amerikanischen Zeitungen und Journale hat sich in eingehender Weise mit den Verhandlungen beschäftigt und die Arbeiten, welche auf der Tagung geliefert wurden, mit hoher Anerkennung bedacht. Viele Blätter waren durch eigene Correspondenten bei den Versammlungen vertreten. Das herzliche Lob, welches den Verhandlungen gespendet wurde, verdienten sie unserer Ansicht nach reichlich. Es wurde wirklich überraschend Gediegenes geleistet und zwar in einer Fülle, welche wir beinahe etwas eingeschränkt gewünscht hätten."

Die deutsche Lehrerwelt im alten Europa kann mit Stolz auf ihre nationalen Collegen in Amerika blicken. Möge hüben und drüben in edlem Wetteifer die Fahne deutschen Wesens und deutscher Pädagogik hochgehalten werden. Den wackeren Bundesgenossen jenseits des Oceans unsere besten Wünsche für ihren **nächsten Tag — in Cleveland!**

Verantwortlicher Redacteur: Dr. Friedrich Dittes. — Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Zur monistischen Weltanschauung.

Von Prof. ***Hugo Eichler***-*Wien.*

„Wir behaupten also die empirische Realität des Raumes (in Ansehung aller möglichen äußeren Erfahrung), ob wir zwar die transscendentale Idealität desselben, das ist, dass er nichts sei, sobald wir die Bedingung der Möglichkeit aller Erfahrung weglassen und ihn als etwas, was den Dingen an sich selbst zum Grunde liegt, annehmen.“ Mit diesen Worten fasst Kant in der Kritik der reinen Vernunft (2. Aufl., S. 67) seine Raumanschauung zusammen und schreibt drei Blätter weiter in Bezug auf die Zeit etwas ganz Übereinstimmendes. An die transscendentale Idealität und die damit verbundene subjective Weltauffassung hielten sich Fichte, Schelling und Hegel; während Herbart und Schopenhauer der empirischen Realität folgend zum modernen Monismus hinüber leiteten. Niemals aber würde dieser seine thatsächliche Verbreitung erreicht haben ohne Darwin's Entwicklungslehre, welche uns ganz besonders nahe legte, wie die Natur aus den geringsten Anfängen mit den einfachsten Mitteln Großes herbeizuführen vermag. Dazu kam noch Robert Mayer mit dem Grundsatze von der Unzerstörbarkeit und der Identität der Kraft, mag sie uns auch in den mannigfaltigsten Formen entgegentreten, und die Lehre der Chemie von der Unzerstörbarkeit des Stoffes, nebst deren Suchen nach der einheitlichen Urmaterie, um uns dem Monismus als der Lösung des Welträthsels entgegen zu führen, der nun durch verschiedene seiner Vertreter nach der Formel sucht, welche alle befriedigen soll.

Der besten einer ist du Prel, welcher vor neun Jahren mit seinem Buche „Der Kampf ums Dasein am Himmel“ in die Öffentlichkeit tretend, die Entwicklungslehre am Sonnensysteme zu erhärten strebte, seither aber sein Werk zu einem völligen Systeme des Monismus ausgebildet hat.*)

*) Dr. Carl du Prel: Entwicklungsgeschichte des Weltalls. Entwurf einer Philosophie der Astronomie. Dritte vermehrte Auflage der Schrift: Der Kampf ums Dasein am Himmel. Leipzig 1882, E. Günther. 378 Seiten. 6 Mark.

Die Entwicklungsgeschichte des Sonnensystems wurde schon von Kant und Laplace in einer Art festgestellt, dass daran nichts zu ändern, wenn auch manches zu ergänzen ist. Zu diesen Lücken gehört die Herkunft und das Wesen der Kometen. Der Verfasser zeigt nun, dass die Gravitation insofern sie auch zwischen den Planeten wechselweise wirkt, als welche sie Störung genannt wird, geeignet ist, das System selbst zu festigen, indem das Unzweckmäßige entfernt wird und das Zurückbleibende sich gegenseitig anpassen muss. Denn jede Störung ruft eine Bahnveränderung hervor, die, wenn sie im Sinne der Anpassung stattfindet, die folgenden Störungen weniger belangreich machen wird. So haben die acht großen Planeten in ihren Bahnverhältnissen sich gegenseitig vollkommen angepasst. Findet aber eine Bahnveränderung entgegen dem Sinne der Anpassung statt, so werden weitere Störungen die geschlossene Bahn in eine offene verändern, und der Himmelskörper wird aus dem Sonnensysteme ausgeschieden, wie dies ja mehrfach bei Kometen beobachtet wurde; wenn es nicht früher schon zu einem Zusammenstoße kommt, durch welchen der Himmelskörper mit unzweckmäßiger Bahn seine Selbstständigkeit einbüßt. Durch die vergleichende Nebeneinanderstellung der Bahnverhältnisse von Asteroïden, Kometen und Meteoriten gelangt du Prel zum Schlusse, die Kometen seien Endformen im Lebenslaufe von Planeten, welche sich dem Systeme nicht anzupassen vermochten. Diese Annahme ist wol sehr beachtenswert, weil sie uns einen Schritt weiter auf der Bahn der einheitlichen Auffassung des Weltgebäudes thun lässt; da sie aber noch der erfahrungsmäßigen Bestätigung entbehrt, so wollen wir uns lieber den philosophischen Leistungen des Verfassers zuwenden. Derselbe lässt zwar in seinem Buche die astronomischen Schilderungen und philosophischen Betrachtungen abwechselnd aufeinander folgen, es ist jedoch nicht schwer, letztere zu sondern und systematisch zu ordnen, was wir nun im Folgenden versuchen wollen, möglichst die Ausdrucksweise des Verfassers beibehaltend.

Das Ding an sich ist eine Summe von Atomen. Die Qualitäten einer Summe können keine andern sein, als jene ihrer Bestandtheile. Das Atom ist ein Etwas (dieses Wort im Gegensatze von Nichts genommen, also ein Nicht-Nichts), dessen bekannte Eigenschaft gesetzmäßige Bewegung ist. Es bedarf wahrlich nicht mehr als der Vorstellung, dass der Lichtstrahl eines entlegenen Fixsternes, wenn er nach jahrtausend langer Wanderung die Netzhaut unseres Auges trifft, durch Übertragung seiner Bewegung auf diese Netzhaut sie erregt, um den innigen Zusammenhang aller Erscheinungen des Kos-

mos und die Gleichmäßigkeit gesetzmäßigen Wirkens aller Materie zu erkennen. Die Natur ist weder grausam, noch liebevoll, weder gütig, noch hartherzig; sie ist einfach gesetzmäßig, und im ganzen Weltall bewegt sich nicht ein Atom anders als gesetzmäßig. Darwin hat für die biologischen Vorgänge den inductiven Beweis gefunden, dass die Teleologie dem Mechanismus immanent sei, dass jede Entwicklung, weil gesetzmäßig, zum Zweckmäßigen ausschlagen müsse.

Als andere Eigenschaft des Atoms müssen wir die Empfindungsfähigkeit setzen, denn dass eine chaotische Masse von selbst und aus eigenem Impulse im Spiele der sich kreuzenden Kräfte einen Zustand des Gleichgewichts und der geringsten Reibung erstrebe, dass unter allen Umständen in dem anfänglichen Chaos eine gegenseitige Accommodation einträte und zweckmäßige Combinationen resultiren, das bliebe ewig unverständlich von Seite einer Materie, der die chaotische Bewegung ebenso gleichgiltig sein kann wie jede andere; erst wenn wir ihr Empfindungsfähigkeit beilegen, wird uns die Sache verständlich.

Schopenhauer sagt, das Ding an sich ist der Wille; vielleicht wird dies verständlicher, wenn wir an Stelle des einen Wortes zwei setzen, indem wir sagen, in der unorganischen Welt ist das Ding an sich Beharrungsvermögen (als innerer Trieb verstanden), in der organischen Welt Selbsterhaltungstrieb.

Soll die Erhaltung der Kraft als Axiom gelten, so muss alle Kraft als identisch mit dem angenommen werden, was wir in uns als Wille vorfinden, und was nur transformirte potentielle Energie sein kann, indem andernfalls der Wille als spontane neuerstehende Kraft in den Causalnexus der Natur sich einführen würde.

In dem gesetzmäßigen Zusammenhange der realen Veränderungen in der unorganischen Natur offenbart sich uns lediglich die reine Äußerlichkeit, das ist die causale Seite des Wesens der Materie; dahingegen das Innerliche so sehr zurücktritt, dass man wol glauben möchte, es sei das Wesen dieser Materie in der Äußerlichkeit erschöpft. Dagegen kehrt die organische Natur die innerliche Seite ihres Wesens (potentielle Energie) vorwiegend heraus, so dass das causale Moment unserem Blicke fast verloren geht. Dies verführt uns, qualitativ zwischen den mechanischen und psychischen Vorgängen der Natur zu unterscheiden, während in der That die Causalität das äußerliche, der Wille das innerliche Merkmal aller Veränderung ist, und auf allen Naturstufen beide Factoren der Veränderung wesentlich identisch und nur der Deutlichkeit nach verschieden sind, indem dort das eine, hier das andere Moment in den Vordergrund tritt.

Es ist ein und dasselbe Gesetz, eine und dieselbe Grundeigenschaft der Materie (Empfindungsfähigkeit), welche im unorganischen Reiche das Gleichgewicht der Kräfte erstrebt, im organischen Reiche die größtmögliche Anpassung der Organismen an die veränderlichen Lebensbedingungen zu erreichen sucht, und im Reiche des Gedankens immer mehr den Irrthum, als Widerspruch zwischen Vorstellung und Realität, ausscheidet und hierdurch indirect der Wahrheit zum Siege verhilft, so dass im Verlaufe der Culturgeschichte die Welt unserer Gedanken, als Abbild der Realität, in immer größerer Harmonie mit dieser gesetzt wird, bis schließlich vielleicht die Anpassung unserer Ideen an die Wirklichkeit eine vollkommene sein wird.

Die Philosophie kann nicht erklären, wie überhaupt irgend etwas sein könne; ihre Aufgabe ist zu erkennen, wie das, was ist, ohne Widerspruch gedacht werden könne.

Es erübrigt noch der ethischen Anwendung zu gedenken, welche du Prel von seiner eben vorgetragenen Weltanschauung macht. Der metaphysische Endzweck des Kosmos ist uns unergründlich; aber wir können auf seine Existenz daraus schließen, dass sich aus der aufsteigenden Reihe des Lebens mehr verräth, als die blos naturwissenschaftliche Zweckmäßigkeit. Es ist der Natur um die höchsten Erscheinungen des Lebens zu thun. Die höchsten Erscheinungsthatsachen, aus dieser aufsteigenden Reihe herauswachsend, sind nun Vernunft und Moral. Diese ihre Abkunft ist vielleicht wichtiger als ihr Inhalt. Sie entstammen gerade demjenigen Gebiete, in welchem allein sich ein metaphysischer Zweck der Natur mit Sicherheit verräth; also müssen Vernunft und Moral dem metaphysischen Kern der Natur entspringen. — Wir wissen nun, dass wir den metaphysischen Zweck unseres Daseins und der Natur nur dann fördern, wenn Vernunft und Moral die Leitsterne unseres Lebens sind. — Die blinde Unvernunft kann nicht Vernunft hervorbringen, und da Vernunft ist, so kann die Unvernunft nicht Weltprincip sein. Materialisten also können wir auf keinen Fall sein, sondern nur Theisten oder Pantheisten, Dualisten oder Monisten. Auf Erkenntnis ist das Sonnensystem jedenfalls angelegt; für den Dualisten ist der Naturverlauf Erkenntnisprocess eines Objects, für den Monisten Selbsterkenntnisprocess eines Subjects.

Wir meinen, dass den Ausführungen du Prels eine Bedeutung innewohnt, welche sie der Beachtung der Lehrer vollkommen würdig macht, deren Aufgabe es doch in erster Linie ist, Vernunft und Moral nach jeder Richtung hin bestens zu begründen, zu erhalten und zu vertheidigen.

Einführung in das Studium von Schillers „Maria Stuart".

Von Director A. Goerth-Insterburg.

In meinem kürzlich erschienenen Werke „Einführung in das Studium der Dichtkunst", Bd. I: Das Studium der Lyrik, habe ich in dem einleitenden Aufsatz: Künstler und Dilettant nach Beleuchtung des Wesens von Ideen und Idealisiren der Stoffe die Ansicht ausgesprochen, dass man sich ja hüten soll, lyrische oder dramatische Gedichte auf einen sogenannten Grundgedanken oder eine Grundidee zu destilliren. Man soll vielmehr diese Ideen und ihre Wirksamkeit in der Geschichte und im thätigen Leben um uns her studiren, soll sich klar machen, zu welchen Thaten sie die verschiedenen Individuen treiben, welche innere und äußere Kämpfe durch sie erregt werden, wie eingeborene Anlagen, Leidenschaften, Affecte, das Lebensalter und die Macht der bestehenden Sitten und Gebräuche dabei mitwirken. Wer dies Denken aufmerksam an eines der großen Dramen von Schiller heranbringt, wird finden, dass der Dichter dies ganze reiche Leben das Ideen in Wirklichkeit schaffen, mit seinem Stoffe kunstvoll verflochten und in plastischen Bildern zur Anschauung gebracht hat.

Diesen Ansichten gemäß habe ich die vorliegende Studie gearbeitet. Ich lege sie Lehrern und Lehrerinnen, welche an Oberclassen höherer Lehranstalten Unterricht in deutscher Literatur ertheilen, zur Prüfung vor und bitte sie, den Versuch zu machen, „Maria Stuart" einmal dieser Anleitung gemäß mit ihren Zöglingen durchzuarbeiten. Auf diesem Wege führt man die Schüler in die Werkstätte des Dichters, gewährt ihnen Einblick in die Geheimnisse der Composition, in das Idealisiren des Stoffes und macht sie bekannt mit den Wechselbeziehungen zwischen der künstlerischen Form und dem tiefsten Gemüthsleben der Menschen. Jegliches Bekritteln des großen Dichters wird sorgfältig fern gehalten. Man verfeinert das Verständnis, weckt und veredelt die Freude am Schönen. So durchgearbeitet, muss das Kunst-

werk dem Schüler bei späterem Lesen oder Hören einen wesentlich erhöhten und verfeinerten Genuss gewähren, und die damit verbundene edle Freude muss veredelnd auf sein Gemüth wirken, und ihn zugleich zu neuen und tieferen Studien solcher Kunstwerke und damit zu einem vertieften Studium fremder Menschen und seines eignen Wesens anregen.*)

Bevor man zum Studium eines historischen Dramas übergeht, ist es nöthig, sich den geschichtlichen Stoff in den Hauptzügen vorzuführen; denn der Dichter wendet sich an ein gebildetes Publikum und darf mit Recht verlangen, dass jeder Lehrer oder Hörer Kenntnis der allgemeinen Weltgeschichte besitze. Er darf verlangen, dass derselbe für diese Wissenschaft mindestens genügend Interesse habe, um sich gern der kleinen Mühe zu unterziehen, frühere Studien zu wiederholen und zu ergänzen. Er verlangt durchaus nicht Kenntnis historischen Details oder ein vertieftes historisches Urtheil. Dies kann, unvorsichtig gebraucht, sogar zu einem fehlerhaften Bekritteln führen.**) Wir wissen bereits, dass seine Hauptkunst in dem idealisirenden Verarbeiten des Stoffes besteht, und dass wir auf Erkenntnis dieses Thuns unser Augenmerk hauptsächlich zu richten haben.

Aus der ersten Lectüre — bevor man zum Studium übergeht, ist es durchaus nöthig, das Stück einmal mit Aufmerksamkeit ganz zu lesen oder zu hören — haben wir ersehen, dass es sich bei dem Kampf zwischen beiden Königinnen um das Recht der Erbfolge handelt; dass im Staate die katholische Partei mit der protestantischen kämpft; dass jede der ihr feindlich gesinnten Königin das Recht zum Throne bestreitet. Daraus entnehmen wir für die Durchforschung des historischen Stoffes die nöthigen Fingerzeige.

Jacob V. von Schottland heiratete die Prinzessin Maria von Guise und kettete dadurch das Geschick seines Hauses an Frankreich und die katholische Kirche. Als er 1542 starb, fiel die Krone von Schottland seiner eben geborenen Tochter Maria zu. Das Königskind

---

*) Meiner Ansicht nach soll der Lehrer selbst das Drama vorlesen. Die Schüler sollen nur zuhören und nicht während des Vortrags „nachlesen". Nachdem einige Scenen vorgelesen sind, sucht man durch kunstgerecht gestellte Fragen das nöthige Verständnis zu vermitteln. Nachdem das ganze Stück durchgearbeitet ist, mag man die Zöglinge anhalten, einige Scenen diesem Verständnis gemäß vorzutragen oder auch zu lernen.

**) So hat man Schiller z. B. dafür verantwortlich gemacht, dass er in der Maria Stuart keine Rücksicht auf historische Forschungen genommen, die erst nach seinem Tode erschienen.

wird in Frankreich erzogen und entwickelt sich dort zu einer ungemein schönen und geistvollen Jungfrau. Ihre Anmuth, ihre hinreißende Liebenswürdigkeit, ihr feiner ästhetisch gebildeter Geist wird von aller Welt gepriesen. Aber sie lebt an einem lasterhaften Hofe, wo das sittliche Gebot der Pflicht verspottet wird, wo alles dem Genusse lebt und man selbst das Gemeine und Schlechte duldet, sobald es sich hinter seinen ästhetischen Formen zu verbergen weiß. An diesem Hofe wird sie auferzogen in den Gebräuchen einer Kirche, die neben dem poesievollen Glanze ihres Gottesdienstes, durch den sie kunstsinnige Gemüther gewinnt, sich gegen die Schwächen, ja ernsten Sünden der Großen nur zu nachsichtig erweist. Mit 18 Jahren wird sie Königin von Frankreich, muss aber schon nach Jahresfrist, nach dem Tode ihres Gemahls Franz II., den geliebten Hof verlassen, um Königin ihres Geburtslandes Schottland zu werden. Dort findet sie Hass gegen die von ihr geliebte katholische Religion, einen finstern, sittenstrengen, poesielosen Gottesdienst, den düstern Glaubenseifer fanatischer Priester, die es für Pflicht halten, sie zu tadeln, mit langen, rücksichtslos strengen Sittenpredigten zu bestürmen; einen trotzigen, selbstsüchtigen Adel. Sie sehnt sich nach der Freiheit, der Poesie, den Genüssen des schönen Frankreich; sie erliegt den Verlockungen sinnlicher Lust. Ihr zweiter Gatte, Heinrich Darnley, wird mit ihrem Wissen und Willen von dem Abenteurer Bothwell ermordet. Sie zwingt durch Waffengewalt das Parlament, den Schuldigen freizusprechen und erhebt ihn zu ihrem Gemahl. Da wird sie gezwungen, den schottischen Thron zu verlassen. Sie flieht nach England zur Königin Elisabeth. Man verlangt hier von ihr, sie soll ihre Ansprüche auf den englischen Thron aufgeben. Als sie sich weigert, wird sie auf ein festes Schloss gebracht und sorgfältig bewacht. Als die katholischen Anhänger immer neue Anschläge machen, sie zu befreien und zur Königin zu erheben, wird sie nach 19jähriger Gefangenschaft enthauptet. Maria Stuart war eine Enkelin der ältesten Schwester Königs Heinrich VIII. von England. Da der Papst die Scheidung dieses Königs von seiner ersten Gemahlin Catharina von Aragon nicht als rechtmäßig anerkannt hatte, so galt Maria in den Augen aller Katholiken als die rechtmäßige Königin von England. Sie mussten folgerichtig die von den späteren Frauen Heinrichs VIII. geborenen Kinder als Bastarde betrachten und daher Elisabeth das Recht zur Königswürde bestreiten. Die Protestanten dagegen stützten sich auf das Recht eines freien Volkes, seine Religion und seinen König frei zu wählen. Für sie galt als Recht der Majoritätsbeschluss ihres Parlaments, dem sich in einem

constitutionellen Staate jeder Bürger selbst bei abweichender persönlicher Ansicht zu fügen habe.

Der Dichter führt uns im Eingange der Tragödie in das Schloss Fotheringhay, in dem Maria Stuart gefangen gehalten wird. Hanna Kennedy, ihre Amme, ist in heftigem Streit begriffen mit Ritter Paulet, dem Schlosshauptmann und Hüter der gefangenen Königin. Paulet hat die Schränke derselben untersucht und ist empört, noch Kostbarkeiten, französische Schriften, ein königliches Stirnband durchzogen mit den Lilien Frankreichs vorzufinden. Während Kennedy die geliebte Königin eifrig vertheidigt, enthüllt uns Paulet durch seine Worte den strengen, gewissenhaften Hüter, den sittenstrengen Puritaner, den eifrigen Patrioten. Er beraubt die Gefangene jeglichen Schmuckes, denn

So lang sie noch besitzt, kann sie noch schaden,
Denn alles wird Gewehr in ihrer Hand.

Die Königin möge an ihre schlimme Vergangenheit denken, das Herz durch Lesen in der Bibel bessern, aufhören, verbuhlte Lieder zu singen, ihr lasterhaftes Leben durch Mangel und Erniedrigung büßen. Seine Strenge, behauptet er, sei nothwendig, denn

Sie wusste aus den engen Banden
Den Arm zu strecken in die Welt, die Fackel
Des Bürgerkrieges in das Reich zu schleudern.

Sie habe gegen seine theure Königin Meuchelrotten bewaffnet, den Bösewicht Parry, den Babington; habe den edeln Grafen Norfolk zum Aufstande verleitet. Noch immer füllen sich die Blutgerüste für sie mit neuen Todesopfern an.

Und das wird nimmer enden, bis sie selbst,
Die Schuldigste, darauf geopfert ist.

Als Hanna darauf hinweist, dass Maria als eine Hilfesuchende, Vertriebene ins Land gekommen sei und wider Völkerrecht und Königswürde wie eine Verbrecherin gehalten werde, dass man sie, eine Königin, auf Leib und Leben schimpflich angeklagt und vor ein Gericht gestellt habe, erwidert er ihr, dass sie als Verschworene gegen Englands Glück die Grenze überschritten, dass sie gekommen sei,

Der spanischen Maria blutige Zeiten
Zurückzubringen, Engelland katholisch
Zu machen, an den Franzmann zu verrathen.

„Warum“, führt er fort, „wollte sie den Edinburgher Vertrag nicht unterschreiben, allen Ansprüchen auf die Krone entsagen?

Weil sie den Ränken vertraut,
Den bösen Künsten der Verschwörung.

> Und unheilspinnend diese ganze Insel
> Aus ihrem Kerker zu erobern hofft.“

Diese Haussuchung und der darüber entstandene Streit zwischen einer liebevollen Anhängerin und einem strengen Gegner von Maria gibt uns ein klares Bild von Ort und Zeit der Handlung, die sich im Stücke vollziehen soll. Die Königin ist gefangen in Schloss Fotheringhay; sie ist bereits vor Gericht gestellt worden. Paulet's Worte enthüllen uns die Anklagen, auf Grund deren man sie verfolgt; enthüllen uns das Urtheil des protestantischen Englands. Da bei jedem Streite beide Theile zu übertreiben pflegen, so sind wir als ruhigere Zuhörer berechtigt, unser eigenes Urtheil noch zurückzuhalten.

Da erscheint Maria selbst, im schwarzen Anzug, im Schleier, ein Crucifix in der Hand. Sie tritt auf ernst, ruhig, gefasst, voll Würde und Hoheit. Der leidenschaftlich klagenden Dienerin ruft sie zu:

> Beruhige dich, Hanna! Diese Flitter machen
> Die Königin nicht aus. Man kann uns
> Niedrig behandeln, nicht erniedrigen.

Auf den rauhen, ja rohen Vorwurf Paulet's, dass sie früher ihre Ehre schlechten Männern anvertraut habe, erwidert sie kein Wort. Milde ersucht sie den Ritter, der Königin Elisabeth einen Brief zu überbringen, in welchem sie um die Gnade einer Unterredung bittet, und dass man ihr der Kirche Trost, der Sacramente Wolthat zu theil werden lasse. Erregter wird sie nur, als Paulet meint, sie solle sich einem protestantischen Geistlichen anvertrauen.

„Ich will nichts vom Dechanten“, unterbricht sie ihn lebhaft, „einen Priester von meiner eignen Kirche fordre ich.“

Ihre Ruhe und Milde kehren zurück, sobald sie von den Leiden spricht, die sie bisher hat ertragen müssen. Sie fleht Paulet an, ihr den Spruch der 40 Richter mitzutheilen, vor denen sie sich vor einem Monat hat vertheidigen müssen. Aus der ausweichenden Antwort des Ritters darf sie, dürfen wir Hörer schließen, dass ihr das Schlimmste bevorstehe. Dies Auftreten, diese Seelengröße bei so schwerem Leid hat der Gefangenen unser Herz zugewendet. Wir fühlen uns mit ihr empört, als der junge Mortimer, Paulet's Neffe, erscheint und mit Verletzung jeglichen Anstandsgefühls ihr in roher Weise begegnet.

Nachdem die Männer sich entfernt haben, folgt zwischen den Frauen ein Gespräch, das uns den ganzen Seelenzustand der leidenden Königin klar enthüllt. Maria fasst die rohe Behandlung als

gerechte Strafe für ihre frühern Fehltritte auf und zeigt so wahre Reue.

> „Wir haben in den Tagen unsers Glanzes
> Dem Schmeichler ein zu willig Ohr geliehen,
> Gerecht ist's, gute Kennedy, dass wir
> Des Vorwurfs ernste Stimme nun vernehmen."

Die treue Dienerin will sie entschuldigen, will ihre Fehltritte beschönigen; aber je eifriger sie vorgeht, desto ernster und eindringlicher weist Maria diese Entschuldigungen zurück. Es ist der Jahrestag der Ermordung Darnley's. Der blutige Schatten steigt zürnend aus der Gruft herauf und lässt ihr keine Ruhe. Sie feiert den Tag mit Buß' und Fasten; aber die Seelenruhe will nicht zurückkehren. Hanna's Hinweis auf das Dogma, dass die Kirche „den Löseschlüssel hat für jede Schuld" regt sie nur noch tiefer auf.

> Des Gatten racheforderndes Gespenst
> Schickt keines Messedieners Glocke, kein
> Hochwürdiges in Priesters Hand zur Gruft.

Vergebens bietet die treue Dienerin alle Künste einer liebevollen Beredsamkeit auf, um ihr diese quälenden Gedanken aus dem Sinn zu bringen. Maria bleibt vor sich und ihrem Gott wahr und verlangt nichts anderes als Verzeihung für ihre schwere Sündenschuld. Das ist wahre und zugleich tiefe Reue. Wo wir solch einem Gefühle begegnen, wird unser Herz gefangen. In uns erklingt mahnend Christi Wort: Wer unter Euch ohne Sünde ist, der werfe den ersten Stein auf sie; mahnend steht vor uns das erhabene Beispiel, welches er einst gegeben, als die reuige Maria Magdalena vor ihm ihre Sünden bekannte. Wir erkennen die Wahrheit seines weisen Ausspruchs: Es wird im Himmel mehr Freude sein über einen Sünder, der Buße thut, als über neunundneunzig Gerechte, die der Buße nicht bedürfen. — Was die Königin auch gethan haben möge: wir schenken ihr nach diesen Scenen unsere volle liebende Theilnahme. Da erscheint Mortimer und gibt unserem Denken und Fühlen eine ganz neue Richtung. Er entpuppt sich als ein hingebender Anhänger der katholischen Religion, als ein geheimer Bote des Oheims der Königin, des Cardinals von Lothringen, als ein glühender, leidenschaftlicher Verehrer seiner Fürstin, der bereit ist, sie zu befreien, wenn es sein muss, für sie zu sterben. Das könnte uns für die Unglückliche, deren trauriges Geschick wir bereits beklagen, mit froher Hoffnung erfüllen. Aber dies schöne Gefühl wird durch gar ernste Bedenken in den Hintergrund gedrängt. Mortimer ist, wie er berichtet, bis zu seinem 20. Lebens-

jahre von strengen Puritanern erzogen worden. In seiner Brust schlägt ein Herz, das mit allen Fibern nach Lebensfreude und Genuss strebt. Aber dies heiße, leidenschaftliche Verlangen nach sinnlicher Lust ist bis dahin durch den finstern Ernst seiner Erzieher unterdrückt worden. Da erhält er in der gefährlichsten Zeit seines Lebens die Freiheit, „der Puritaner dumpfe Predigtstuben" zu verlassen, frei die Welt zu durchstreifen und sich selbst zu leiten. Diese Freiheit wird ihm zum Fallstrick. Die sinnliche Pracht des katholischen Gottesdienstes im Vatican bezaubert ihn dermaßen, dass er nur zu leicht die Stimme seiner entzückten Sinne für einen Ruf von oben ansieht. Die Freiheit, welche die katholische Kirche gewährt, wirkt auf ihn, der sich dem Zwange der finstern puritanischen Sitten nur widerwillig gefügt hat, wie der Ruf der Wahrheit, und gar leicht vermag der schlaue Priester, der Cardinal von Lothringen, diese Regungen zu benutzen, um ihn für seine Pläne zu gewinnen. Seiner jesuitischen Feinheit gelingt es leicht, den Jüngling zum Apostaten zu machen.

„Die Wahnbegriffe meiner kind'schen Seele,
Wie schwanden sie vor seinem siegenden
Verstand und vor der Suada seines Mundes!
Ich kehrte in der Kirche Schoß zurück,
Schwur meinen Irrthum ab in seine Hände."

Er wird nach Rheims zu den Jesuiten, zu den verbannten Anhängern der katholischen Partei von England gesandt und dort in deren Pläne eingeweiht. Aber es ist nicht die Apostasie allein, welche uns mit Unwillen und mit Besorgnis für Maria erfüllt. Mortimer hat sich ja leicht bestimmen lassen, die unglückliche, in den Augen der Katholiken rechtmäßige Königin, deren Märtyrerthum ihm so eindringlich geschildert worden, aus den Händen der Feinde des Landes und der rechtmäßigen, allein seligmachenden Kirche zu befreien. Mögen wir immerhin das Werkzeug verabscheuen, ja die Gründe nicht zu recht anerkennen: wenn nur die Unglückliche, für die unser Herz so theilnahmvoll schlägt, auf diese Weise gerettet wird!

Leider wird dies Gefühl durch eine sehr ernste Erkenntnis vergällt. Mortimer ist zu seinem Plane durch Regungen bestimmt worden, die für Maria verhängnisvoll werden müssen. Er hat in Rheims Maria's bezauberndes Bildnis gesehen, und was ihn dort so mächtig erregte, ist durch den Anblick der Königin selbst noch weit übertroffen worden.

„Ich sah Euch, Königin — Euch selbst!
Nicht Euer Bild! — O welchen Schatz bewahrt

Dies Schloss! Kein Kerker! Eine Götterhalle,
Glanzvoller als der königliche Hof
Von England. — O des Glücklichen, dem es
Vergönnt ist, eine Luft mit Euch zu athmen!
Wol hat sie Recht, die Euch so tief verbirgt!
Aufstehen würde Englands ganze Jugend,
Kein Schwert in seiner Scheide müßig bleiben,
Und die Empörung mit gigant'schem Haupt
Durch diese Felseninsel schreiten, sähe
Der Brite seine Königin!“
„Nie“ — fährt er fort — „setz' ich meinen Fuß auf diese Schwelle,
Dass nicht mein Herz zerrissen wird von Qualen
Nicht von der Lust entzückt, Euch anzuschau'n!“

So redet nicht ideale Liebe, so spricht sinnliche Liebesglut. Das ist nicht die Sprache eines treuen Bürgers, der aus begeisterter Hingebung für die Sache seiner Königin um einer erhabenen Idee willen handelt. Mortimer sieht in Maria nicht die Königin, sondern das schöne Weib; er will sie retten, um sie zu besitzen. Wehe der Unglücklichen, wenn es diesem Wahnsinnigen gelingt, seine Pläne auszuführen! Uns ergreift tragische Furcht, und dies Gefühl wird noch durch den Umstand erhöht, dass Maria in ihrem königlichen Selbstgefühl den wahren Beweggrund von Mortimers Handlungsweise gar nicht erkennt, nicht einmal zu ahnen vermag.

Aber noch mehr! Sie, die gebeugte Dulderin, die reuevolle Büßerin, wird durch diese Unterredung in einen Seelenzustand versetzt, den wir ihren vorhin gesprochenen Worten nach für unmöglich gehalten hätten! Es erwacht in ihr die alte Liebesleidenschaft zu voller Glut. Lord Leicester, der mächtige Günstling der Königin Elisabeth, in früherer Zeit ein Bewerber um ihre Hand, hat sich ihr wieder genähert. Mortimers Anerbieten, sie zu retten, führt ihre Seele mit voller Leidenschaft dem alten Liebhaber zu. Mortimer soll ihm einen Brief mit ihrem Bildnis überbringen und in seinen Rettungsplänen von dem mächtigen Lord die nöthige Anweisung erhalten. Sie vergisst ganz, dass sie durch diesen Schritt Leicester zu Abfall und Empörung aufreizt, dass sie damit die Schrecken des Bürgerkrieges heraufbeschwört. Sie sieht, von Leidenschaft geblendet, in diesem Augenblick nur ihn, nur sein Liebeswerben, ihre Rettung und in seinem Besitz ihr zukünftiges Glück. — Unser Gemüth wird von tragischem Trauern ergriffen. Armes Weib! Unglückliche Fürstin! Mit diesem Schritte gräbst du dir dein eigenes Grab! Aber — hätten wir an deiner Stelle nicht ebenso gehandelt?

Die nächste Scene ist nicht geeignet, diese liebevolle Besorgnis

für die Unglückliche zu beseitigen. Burleigh, Großschatzmeister von England, der größte Staatsmann seiner Zeit und Königin Elisabeths rechte Hand, erscheint vor Maria, um ihr Gewissheit über ihr Schicksal zu bringen. Er wird mit königlicher Hoheit und einer so fürstlichen Beredsamkeit und Schlagfertigkeit empfangen, dass wir aufhören, in Maria das unglückliche, tiefgebeugte Weib zu sehen. Vom ersten bis zum letzten Worte erscheint sie uns als Königin, als würdiges Haupt eines Staates und einer Partei, die geneigt ist, für ihre königlichen Rechte Gut und Leben zu opfern.

Es bedarf nicht der wunderbaren Kunst einer Maria Seebach, um uns dies anschaulich zu machen. Das bloße Lesen dieser großartigen, mit vollendeter Rhetorik componirten Scene bringt jenen Eindruck schon genügend zu Wege. Wie beim Anhören der kunstvollen Wendungen von zwei bedeutenden Rednern, die für und wider eine Sache sprechen, schwankt unser Urtheil beständig hin und her, also dass wir bald Maria, bald Burleigh Recht geben. Aber wie fein auch der gewandte Redner und Staatsmann alle Anklagen vorführt, die wir bereits im Eingange aus Paulet's Munde erfahren haben; wie schlau er sie auch zu begründen, Maria's Thun zum Beweise ihrer Schuld auszubeuten versucht: er hat in der Königin eine nicht nur ebenbürtige, sondern weit überlegene Gegnerin gefunden. Sie ist in den Rechten und Gesetzen Englands wolbewandert, nicht minder in der Geschichte dieses Landes, so dass sie Burleigh wider Willen das Geständnis ablockt:

> Ihr nennt Euch fremd in Englands Reichsgesetzen:
> In Englands Unglück seid Ihr sehr bewandert.

Und sie bleibt Siegerin in diesem Kampfe. Sie weist darauf hin, dass man sie wider Recht und Gesetz verurtheilt hat, weil in England ein Reichsbeschluss befiehlt, den Kläger dem Beklagten vorzustellen. Sir Paulet, von ihr zum Zeugen angerufen, muss dies und damit die Ungesetzlichkeit jenes Verfahrens bestätigen. Mit siegender Beredsamkeit drängt sie uns Hörern die Überzeugung auf, dass sie im Kampfe gegen England, im gerechten Streben, sich aus der Gefangenschaft zu befreien, nur gebraucht habe, „Was in einem guten Kriege recht und ritterlich ist“, dass der Mord, die heimlich blut'ge That, deren man sie anklagt, ihr Gewissen und ihren Stolz nie befleckt und entehrt habe. Wir unterschreiben im Herzen, wenn sie zum Schlusse sagte:

> „Nicht vom Rechte, von Gewalt allein
> Ist zwischen mir und Engelland die Rede“

und finden zurückgreifend in dieser Erkenntnis zugleich eine gewisse Entschuldigung für den letzten Schritt, den wir vorhin so tief beklagten.

Dies Gefühl für sie wird noch wesentlich gesteigert durch die folgende Unterredung, in welcher Burleigh, wie zur Bestätigung von der Königin letztem Vorwurf, den treuen edeln Paulet überreden will, seiner Königin zu Liebe die Gefangene durch Meuchelmord aus dem Wege zu räumen. Burleigh zeigt damit zur Genüge, dass in diesem Kampfe seine Königin nur mit Gewalt siegen kann. Wenngleich sein Bemühen durch die offen ausgesprochene Liebe zu dieser seiner Fürstin und zu seinem Lande einen Theil seiner frevelhaften Eigenschaft verliert: uns gegenüber dient es nur dazu, die Theilnahme für die unglückliche Gefangene zu steigern und uns mit dem Verlangen zu erfüllen, dass ihr Geschick durch Leicesters und Mortimers Bemühungen eine günstigere Wendung nehmen möge. So erregt sehen wir mit wahrhaftem Interesse dem zweiten Acte entgegen.

Bevor wir zu diesem übergehen, werfen wir noch einige Rückblicke auf den ersten, auf die Composition der Einleitung, der Exposition der Tragödie.

Wir kennen jetzt Ort und Zeit der Handlung, wissen, um welches Ziel sich der Hauptkampf drehen wird, und sind zugleich mit der Heldin und den hervorragendsten der handelnden Personen bekannt gemacht worden. Wir haben ein durchaus lebensvolles Bild vor Augen. Woher dieses Leben? Alle diese Personen handeln nach Ideen, wie sie mit Naturwahrheit aus der Anlage ihrer Charaktere und ihrer Erziehung entspringen. Bei Maria finden wir religiöse und politische Ideen vereint als die treibenden Mächte ihres Lebens. Sie handelt als gläubige und fromme Christin, durchdrungen von der Idee wahrer Reue und Buße und zugleich als echte Anhängerin der katholischen Kirche. Zugleich handelt sie als Königin und Haupt der katholischen Partei. Als solche hält sie ihre Rechte auf den Thron Englands für unantastbar und will sie selbst mit Gefahr ihres Lebens nicht aufgeben. In ihr leben und treiben die Ideen der katholischen Kirche und die damit verbundenen politischen Ideen von dem Rechte des dem Volke angestammten Königthums von Gottes Gnaden. Von ihrem Gegner Burleigh haben wir vorläufig nur eine leichte Skizze erhalten. Aber es ist uns soviel schon klar geworden, dass er nicht aus Eigennutz oder persönlichem Hasse handelt, sondern von Ideen geleitet wird, die aus der Liebe zu seiner Königin und zu seinem protestantischen Vaterlande stammen. Vollständig klar steht

der Charakter des Ritter Paulet vor uns. Sein Handeln wird geleitet von den Ideen strenger Sittlichkeit und puritanischer Frömmigkeit. Sie geben seinen Reden und Handeln rücksichtslose Härte, aber zugleich Offenheit und Wahrhaftigkeit. Er wird in keine Sünde willigen, aber er kennt auch fremder Unsittlichkeit und Schwäche gegenüber keine Nachsicht. Die eiserne sittliche Strenge, mit der er seine Pflicht erfüllt, die ehrenhafte Treue, nach deren Ideen er handelt, legt er als Maßstab an das Thun von jedermann, selbst an das einer Königin. Mortimer handelt nach den Ideen, die aus leidenschaftlicher Selbstliebe entspringen. Diese Ideen verlangen rücksichtslose Befriedigung der Forderungen, welche seine glühende Sinnlichkeit als nothwendig zum eigenen Glücke ihm eingibt. Für ideale Liebe hat sein Gemüth keine oder nur eine sehr schwache Empfindung. Das Streben nach Lust und Glück hat ihm Hass gegen die ernsten sittlichen Forderungen seiner puritanischen Erzieher eingeflößt und ihn zu dem genussreichen Leben im Schoße der katholischen Kirche und ihrer Anhänger hingeführt. Dies Streben nach Lust und Glück erfüllt ihn mit wahnsinniger Liebe zu dem schönen, königlichen Weibe. Die Ideen, welche ihn zur Befreiung von Maria treiben, sind nicht edler Art; es sind nicht „kategorische Imperative“, sondern zwingende Forderungen des unveredelten, rücksichtslosen Naturtriebes. Durch den Widerstand immer höher gereizt, wird sein Streben Schwärmerei.*) Hanna Kennedy ist der Typus einer treuen, liebevollen Dienerin. Es lebt in ihr nicht der höhere Adel jener sittlichen Treue, die mit Bewusstsein um der Idee willen handelt. Ihre Liebe ist von jener schwächlichen Art, die der geliebten Person alles nachsieht, selbst ihre gröbsten Fehler und Sünden entschuldigt. Ebenso ist ihre mit dieser eingeborenen Gefühlsrichtung zusammenhängende Treue nur von untergeordneter Bedeutung. Sie muss lieben und treu sein, weil sie nicht anders als so handeln kann; ebenso ist sie aus Naturtrieb dankbar. Aber es ist für uns doch erfrischend, ihr Thun und Reden zu beobachten. Wir denken sie als unzertrennliche Begleiterin der Königin und freuen uns, die unglückliche Frau in so sorgsamer und liebevoller Pflege zu wissen.

---

*) Schiller hat bei Erfindung dieses Charakters nach sehr feinen und wahren Beobachtungen des menschlichen Thuns gearbeitet. Jede Schwärmerei, welcher Art sie auch sein möge, hängt mit sinnlicher Glut zusammen: Liebesschwärmerei, welch gleißnerische Formen sie auch annehmen möge, basirt stets auf Wollust und kann nach Befriedigung derselben gar leicht sich in Abneigung, ja in Widerwillen und Hass verkehren. Auch religiöse Schwärmer sind stets Wollüstlinge.

Dieser erste Act mit seiner Exposition ist ein Meisterstück dramatischer Kunst. Wie klar und scharf wir durch die verschiedenen Gespräche mit dem Charakter und mit der Lage der unglücklichen Fürstin, mit ihrer Vergangenheit, mit ihren Hoffnungen und Befürchtungen für die nächste Zukunft und zugleich mit dem Stande der politischen Verhältnisse jener Zeit bekannt gemacht werden, habe ich bereits hervorgehoben. Wie kommt's, dass wir die Absicht des Künstlers, uns so zu belehren, gar nicht gemerkt haben? Es hat sich alles so mühelos und natürlich aus den Gesprächen der handelnden Personen ergeben.

Darin gerade hat Schiller seine große Künstlerschaft bewährt. Diese Gespräche sind mit psychologischer Feinheit componirt. Was uns als nothwendig für unser Verständnis mitgetheilt wird, erfahren wir aus dem Munde streitender Personen, aus dem Streit zwischen Paulet und Kennedy, zwischen Maria und ihrer Dienerin, zwischen Maria und Burleigh. Während wir solch einen Streit mit seinen Gründen und Gegengründen, Behauptungen und Widerlegungen mit Interesse verfolgen, merken wir gar nicht des Künstlers Absicht, uns zu belehren. Dabei vollzieht sich der Streit selbst naturwahr nach psychologischen Gesetzen. Je zürnender Kennedy's Vorwürfe werden, desto heftiger zeigt sich Paulet in seinen Anklagen, so dass er alles vorbringt, dessen man Maria irgend beschuldigen kann. Je liebevoller und nachsichtiger Hanna ihre Gebieterin entschuldigt, desto dringender besteht die wahrhaft reuevolle Königin darauf, schuldig zu sein, und bringt dadurch die gute Seele der Dienerin in jene geschwätzige Aufregung, durch die wir die ganze Vergangenheit der königlichen Büßerin erfahren.

Der letzte Kampf, in welchem von beiden Seiten alle Mittel feiner Staatsklugheit aufgeboten werden, enthüllt uns naturgemäß die Weltlage jener Zeit.

Die Sprache ist durchweg vollendet schön, markig, voll geistvoller Antithesen, voll tiefer Gedanken. Welch ein hoher Adel spricht aus diesen Versen!

Der zweite Act.

Der Dichter hat durch das erregende Moment des ersten Actes — Rückfall der Königin in die ihr so gefährliche Liebesleidenschaft — genügend dafür gesorgt, dass wir mit Interesse und gesteigerter Erwartung den nächsten Scenen entgegensehen. Er führt uns in den Palast zu Westminster, an den Hof der Königin Elisabeth. Welch

ein Gegensatz! Dort ein finsteres Schloss, wenig besser als ein Kerker; hier Glanz und Pracht der königlichen Hofhaltung. Ein Freudenfest ist im Sinne und Geschmack des 16. Jahrhunderts mit allegorischen Aufzügen und Schauspielen gefeiert worden. Man hat es zu Ehren des Bruders von Heinrich III. von Frankreich veranstaltet, der sich durch seine Gesandten um die Hand der „jungfräulichen Königin" beworben. Das Volk hat seiner Fürstin zugejubelt, denn es sieht in dieser Verlobung die Gewissheit, dass damit den Bestrebungen der katholischen Maria Stuart, den Thron von England zu gewinnen, am wirksamsten ein Ziel gesetzt wird.

Das erste Auftreten von Königin Elisabeth ist dazu angethan, uns für sie einzunehmen. Sie spricht bescheiden als Fürstin, als treue Mutter ihres Volkes, dessen Glück ihr einziges Ziel ist, als gute Protestantin, welche weiß,

> dass man Gott nicht dient, wenn man die Ordnung der Natur verlässt,

welche mit Freuden ihre Vorfahren lobt, dass sie

> die Klöster aufgethan und tausend
> Schlachtopfer einer falsch verstandenen Andacht
> Den Pflichten der Natur zurückgegeben.

Der Fürbitte gegenüber, welche Graf Aubespine zu Gunsten der gefangenen Maria wagt, erwidert sie mit Festigkeit, sie wolle als Königin handeln.

Ebenso vorsorglich und überlegt zeigt sie sich im Staatsrath, als sie mit Burleigh, Talbot und Leicester über ihre Gefangene verhandelt. Sie hört ruhig die verschiedenen Meinungen an,

> „um die Gründe zu prüfen und zu wählen, was ihr das Bessere dünkt."

Aber sie enthüllt uns schon einen bedenklichen Fehler: maßlose Eitelkeit gegenüber fremder weiblicher Schönheit. Als der edle Talbot Maria vertheidigt und dabei auf ihre Schönheit hinweisend, spricht:

> „Sie überstrahlte blühend alle Weiber",

fällt die Königin ihm mit scharfem Verweise ins Wort:

> „Kommt zu Euch selbst, Mylord von Shrewsbury!
> Denkt, dass wir hier im ernsten Rathe sitzen.
> Das müssen Reize sondergleichen sein,
> Die einen Greis in solches Feuer setzen."

Diese Schwäche an und für sich könnte uns nur zum Lächeln reizen. Es ist ja bekannt, dass kein Weib, das sich selbst für schön hält, es

ertragen kann, ein anderes seiner Schönheit wegen loben zu hören. Aber hier wird die Sache bedenklich. Maria's bezaubernder Liebreiz, so fühlen wir, kann ihr unter solchen Verhältnissen gar leicht höchst gefährlich werden.

Im Staatsrath haben wir Gelegenheit, Burleigh, Talbot und Leicester kennen zu lernen. Burleigh zeigt sich uns als rücksichtsloser Politiker. Der im ersten Acte skizzirte Charakter wird weiter ausgeführt. Er geht auf in der politischen Idee, seinem Volke den protestantischen Glauben zu schützen, seine Königin von ihren Feinden zu befreien, dem Reiche den Frieden zu erhalten, die katholische Partei zu unterdrücken, ihren Glauben, den er „Götzendienst“ nennt, soviel wie möglich zu beschränken. Darum ist das „ceterum censeo“ seiner Forderungen stets „das Haupt der Maria“, der „A t e des ewigen Krieges, die mit der Liebesfackel das Reich entzündet.“

> Kein Friede ist mit ihr und ihrem Stamm!
> Du musst den Streich erleiden oder führen.
> Ihr Leben ist dein Tod! Ihr Tod dein Leben!

Diese markige Festigkeit, dies Aufgehen in einer weltbewegenden Idee, deren Adel wir anerkennen müssen, wirkt imponirend, wenngleich wir einzelne seiner Mittel nicht billigen können. Aber unser Gefühl für Maria wird dadurch zu äußerster Besorgnis gesteigert. Wir erkennen die Gefahr, welche ihr aus solch einem Gegner erwachsen muss. Darum begrüßen wir's mit Freuden, in Talbot, dem ehrwürdigen Greise, einen edeln, milden, zur Versöhnung rathenden Freund der Unglücklichen zu finden und diese Freude wird durch Leicester's erstes Auftreten erhöht. Der Lord räth gleichfalls, Maria zu schonen. Sein letzter Rath ist:

> „Man lasse die Sentenz,
> Die ihr das Haupt abspricht, in voller Kraft
> Besteh'n! Sie lebe — aber unterm Beile
> Des Henkers lebe sie, und schnell, wie sich
> Ein Arm für sie bewaffnet, fall es nieder.“

Dies Wort erfüllt uns wieder mit Besorgnis, mit trüber Vorahnung. Wir wissen ja, dass die unglückliche Königin bereits den Schritt gethan hat, Leicester's Arm für sich zu bewaffnen. Aber der Dichter hat durch seine Kunst dafür gesorgt, dass unser Interesse in diesem zweiten Acte beständig gesteigert werde. Darum lässt er von einer Scene zur andern unser Gemüth zwischen Furcht und Hoffnung für die Heldin hin und her schwanken. Als Elisabeth durch Paulet den Brief der Maria erhält, wird sie zu Thränen bewegt und

zeigt sich Burleigh's mahnenden Worten zum Trotz durchaus geneigt, der Gefangenen die erbetene Zusammenkunft und Unterredung zu gewähren. Gerade weil Burleigh so eifrig dagegen ist, knüpfen wir unsere Hoffnung für Maria um so fester an diesen Schritt. Da wird uns diese Hoffnung jäh zerstört. Die Königin sucht Mortimer zu gewinnen, sie durch Meuchelmord von der Sorge ihres Lebens und namentlich von der Nothwendigkeit zu befreien, den Richterspruch offen vor der Welt vollziehen zu lassen. Unter solchen Umständen kann die Zusammenkunft, wenn sie wirklich zu Stande kommen sollte, für Maria kein Segen sein. Diese Hoffnung schwindet ganz, indem wir die Unterredung zwischen Mortimer und Leicester mit anhören. Der vornehme Lord enthüllt sein Inneres offen, sehr offen. Maria ist ihm zugedacht gewesen, ehe sie Darnley ihre Hand reichte. Damals hat er „sein Glück von sich gestoßen", jetzt sucht er sie auf „mit Gefahr seines Lebens". Woher diese Sinnesänderung? Leicester lässt uns darüber nicht in Unklarheit. Damals hielt er „Mariens Hand für sich zu klein; er hoffte auf den Thron von England". In dieser Hoffnung macht er sich zehn Jahre lang zum Sclaven der Sultanslaunen einer stolzen und eiteln Fürstin, lässt sich wie einen Knaben ins Verhör nehmen, wenn Eifersucht an ihm Tadelnswertes findet, macht sich zum Spielzeug grillenhaften Eigensinns, lässt sich „wie einen Diener ausschelten". Wie die beabsichtigte Heirat der Königin mit dem Bruder des Königs von Frankreich seine Pläne zerstört, „sucht er in dem Schiffbruch seines Glückes ein Brett zu fassen". Aus diesem Streben stammen seine jüngsten Bewerbungen um die unglückliche Königin. Nun, so wird er doch endlich für sie handeln, wird Mortimer's Rath befolgen, den katholischen Adel Englands für sie bewaffnen, sich an die Spitze der Empörer stellen und Maria befreien? Leider ist er zu solch einem Schritt viel zu — vorsichtig. Er, der sein Lebelang sich in Verstellungskünsten geübt, kann nicht mehr offen handeln. Es ist die Frucht der bösen That, dass sie fortzeugend Böses muss gebären. Das Wagstück „ist ihm zu gefährlich". Mortimer's Plan nennt er „Schwindel". Er will „Zeit gewinnen". In diesem Streben erscheint ihm die Zusammenkunft der beiden Königinnen das rechte Mittel, Elisabeth's Hände so zu binden, dass sie das Todesurtheil vernichten muss. Ist dies geschehen, schwebt Maria nicht mehr in Gefahr, so kann er in Ruhe Intriguen spinnen. Darum will er Elisabeth „mit List zu jenem Schritte überreden".

Maria sendet er statt fester Versicherung thatkräftigen, männlichen Handelns „die Schwüre seiner ewigen Liebe".

Armes Weib! Arme Königin! Das ist der Mann, auf den du deine letzte Hoffnung setzest? Der Mann, in dessen Besitz du glücklich zu werden hoffst? Dem gesinnungslosen Schmeichler gelingt sein Plan nur zu leicht. Nachdem er in der folgenden Unterredung mit Elisabeth durch den Hinweis auf die abgeschlossene Verlobung mit dem französischen Prinzen die frühere zärtliche Zuneigung der Königin für ihn wachgerufen, weiß er ihre Schwächen so wol zu benutzen, dass sie „auf die Gefahr hin, eine Thorheit zu begehen“, ihm, dem alten Günstling, die Bitte gewährt. Man wird Maria die Freiheit geben, sich im Park von Fotheringhay zu ergehen, und Elisabeth soll bei Gelegenheit einer großen Jagd, „wie von ohngefähr“ dort erscheinen und mit ihr reden. Der Lord selbst ahnt nicht, welch ein Unheil seine Zweizüngigkeit über Maria heraufbeschwört. Wir aber ahnen's nicht nur, wir sind dess nur zu gewiss. Leicester hat Elisabeth eingeredet, sie werde Maria durch Adel der Gestalt, durch Schönheit besiegen, während wir genau wissen, dass dies nicht möglich ist; sie hofft in Maria eine Tiefgebeugte, Hilfeflehende zu finden, während wir aus der Unterredung mit Burleigh wol erkannt haben, dass sie da, wo es gilt ihr Recht zu vertheidigen, mit siegender Beredsamkeit und mit dem höchsten königlichen Adel aufzutreten vermag. So ist diese Bewilligung einer Zusammenkunft nur dazu angethan, uns für Maria mit der größten Besorgnis zu erfüllen. Diese Bewilligung bildet zugleich das erregende Moment des zweiten Actes. Mit gesteigertem Interesse sehen wir der Entwicklung der Handlung, dem Höhepunkt des Kampfes im dritten Acte entgegen. Dies Interesse für Maria ist im zweiten Acte nicht nur gesteigert, sondern zugleich in allen Scenen, so sehr sie uns auch von der Haupthandlung abzulenken scheinen, einheitlich auf sie, die Hauptheldin, hingelenkt worden.

Wie ich bereits gezeigt, hat sich der Dichter dabei mit großer Feinheit auf seine tiefe Kenntnis der menschlichen Gefühlsweise gestützt. Indem wir Hörer zwischen Furcht und Hoffnung für die Heldin hin und her schwanken, nehmen wir mit dem lebhaftesten Interesse die Handlungen und den Charakter der mitwirkenden Personen in unsere Seele auf.

Im zweiten Acte sind uns drei neue Charaktere vorgeführt worden: Königin Elisabeth, Talbot und Leicester; die beiden ersten leichter skizzirt, der letztere bereits scharf und voll gezeichnet.

Elisabeth ist als Weib an einen Platz gestellt, der einen ganzen Mann erfordert. Ihre geistigen Anlagen sind bedeutend, so dass sie die politischen Ideen, welche ihr Handeln als protestantische Königin

leiten sollen, wol erkennt und befolgt. Sie ist mit Burleigh ganz einverstanden, aber es fehlt ihr dieses Mannes eiserne Festigkeit und Verachtung des Urtheils der Menge. Darum bebt sie vor extremen Schritten zurück, so sehr sie deren Nothwendigkeit auch anerkennt. Sie hat ihre Zustimmung gegeben, Maria vor das Gericht zu stellen und zum Tode verurtheilen zu lassen. Aber obwol sie einsieht, dass nur durch Vollstreckung dieses Urtheils ihrem Reiche und ihr selbst Frieden und Sicherheit erwachsen und befestigt werden könne, so kann sie sich doch nicht dazu entschließen, weil ihr als Weib der Gedanke entsetzlich ist, man werde sie später eine blutdürstige Königin nennen und ihren Nachruhm beflecken. Diese weibische Schwäche kann sie weich stimmen, bis zu Thränen rühren, dieselbe weibische Schwäche und das aus ihr stammende Sehnen nach Glück, nach einem Manne, der sie um ihrer selbst willen liebe, lenkt ihr Herz immer wieder dem glatten Höfling Leicester zu, verblendet sie gegen Schmeicheleien und treibt sie in Verbindung mit maßloser Eitelkeit zu Schritten, die ihr klarer Kopf im Grunde missbilligt. Noch den letzten Schritt, die Gewährung einer Unterredung mit Maria, muss sie durch eine Sophisterei vor sich selbst beschönigen.

> Begeh' ich eine Thorheit,
> So ist es Eure, Lester, nicht die meine. Doch dadurch
> Gibt Neigung sich ja kund, dass sie bewilligt
> Aus freier Gunst, was sie auch nicht gebilligt."

Wir können solche Schwächen leicht entschuldigen, oft belächeln, ja liebenswürdig finden: aber wehe, wenn die aus ihnen stammenden selbstsüchtigen Ideen da mitsprechen, wo nur Ideen höherer Art ins Spiel kommen sollten; wehe, wenn jene statt dieser die Entscheidung treffen!

Der greise Talbot ist der Repräsentant der höchsten und reinsten Bürgertreue. Alle seine Reden und Rathschläge entspringen aus der edelsten Liebe zu seiner Königin. Er ist kein scharfsinniger und weitschauender Politiker, wie Burleigh; darum sind seine Rathschläge auch nur von rein menschlichem Standpunkte zu beurtheilen. Aber so betrachtet sind sie höchst liebenswürdig und machen dem Greise alle Ehre. Die echt ideale Liebe zu seiner Königin gibt ihm den Muth, selbst deren Zorn herauszufordern, sobald es ihm nothwendig erscheint, ihr offen und voll die Wahrheit zu sagen. In dieser idealen Treue erscheint er uns wie der Königin „guter Engel". Unwillkürlich preisen wir Englands gutes Geschick, das der Königin, der Staatslenkerin, zwei solche Männer, wie Burleigh und Talbot, zur Seite gestellt.

Leicester's Charakter hat uns bis jetzt nur Widerwillen erregt. Die personificirte Selbstsucht ohne Größe, ohne hervorragende Leidenschaft, die das Gemeine uns verzeihlich macht, dazu verborgen hinter glatten Formen, hinter einer schmeichlerischen und heuchelnden Beredsamkeit. Die kategorischen Imperative der sittlichen Pflicht scheinen diesem Menschen überhaupt unbekannt zu sein. Seine hervorragende Schwäche, der Ehrgeiz, ist so kleinlicher Art, dass er ihn nur zu listigen Intriguen treibt, ihn von jedem größern Wagnis zurückhält. Er will nur König werden, um sich im königlichen Schmuck zu sehen, seinen Namen unter der Zahl der königlichen aufgezählt zu wissen. Da ist nichts von Männlichkeit, von dem, was den Menschen ziert, oder ihm irgendwie Bedeutung gibt. Wir ziehen ihm den wahnsinnigen Schwärmer Mortimer vor. Der Charakter Leicester's dient bis dahin nur dazu, das tragische Mitleid mit Maria bedeutend zu steigern.

Der dritte Act.

Die trüben Vorahnungen, welche unser Herz für Maria erfüllten, als ihre Gegnerin Leicester die Zusammenkunft zusagte, werden durch das Auftreten der Gefangenen im Beginn des dritten Actes zu peinigender Gewissheit. Sie ist außer sich vor Freude. Wie verjüngt eilt sie in dem Park umher; es ist, als ob das Glück der Jugendjahre zurückgekehrt sei, so dass das Herz den innern Jubel nicht fassen kann und in lauten begeisterten Worten ausströmen muss. Und woher dieser Zustand? Trauriger Irrthum! Sie glaubt in dieser kleinen Freiheit „der Liebe thät'ge Hand, Lord Leicester's mächtigen Arm" zu erkennen.

„Allmählich will man mein Gefängnis weiten,
Durch Kleineres zum Größern mich gewöhnen,
Bis ich das Antlitz dessen endlich schaue,
Der mir die Bande löst auf immerdar."

Der Rückschlag ist fürchterlich.

Als sie aus Paulet's Mund erfährt, wem sie diese Gunst verdankt, auf welchen Anblick sie sich vorbereiten soll, wird sie von Entsetzen ergriffen. Wir fühlen's mit ihr, in diesem Zustande kann sie sich nicht beherrschen.

In blut'gen Hass gewendet wider sie
Ist mir das Herz; es fliehen alle guten
Gedanken, und die Schlangenhaare schüttelnd,
Umstehen mich die finstern Höllengeister.

Sie hat ihr Verderben erfleht, und ihr zum Fluche wird das Flehen erhört. O, wenn die Unterredung damals stattgefunden hätte, als du dich so reuevoll vor deinem Gott gedemüthigt! Aber jetzt — armes Weib! dein heiß und vertrauensvoll liebendes Herz ist dein Schicksal!

Ehe Maria Zeit hat, sich zu sammeln, tritt Elisabeth mit Lord Leicester und dem Gefolge in den Park. Der erste Ausruf der Königin: „Wer hat mir das gethan? Lord Lester!“ enthüllt uns die Wirkung der Begegnung auf dieses stolze und eitle Herz. In der Hoffnung getäuscht, eine tiefgebeugte verblühte Schönheit, eine demuthsvoll Bittende vor sich zu sehen; erfüllt von der Gewissheit, dass sie an Schönheit, Liebreiz und königlichem Adel von Maria übertroffen werde, schwinden in ihrem Herzen alle Regungen, die dasselbe dem klaren Verstande zum Trotz mit Milde, Mitleid, Versöhnlichkeit erfüllen könnten. Sie ist nicht mehr ein Weib; sie spricht nur noch als regierende, allmächtige Herrscherin, als Haupt des bedrohten Staates, als Protectorin des von den Katholiken der ganzen Welt schwer bedrohten protestantischen Englands. Jedes ihrer Worte ist der Wiederhall von Burleigh's rücksichtsloser Politik, verschärft durch das nagende bittere Gefühl gekränkter Eitelkeit und verletzten Stolzes. Mit schneidender Kälte dringt jedes Wort in der Hörer Herz. Wir müssen ihr Recht geben; aber die Gründe der Staatsklugheit, welche aus Burleighs Munde uns zum ruhigen Abwägen veranlassen, tragen hier zu sehr das Gepräge persönlicher Rache, als dass sie uns in solcher Seelenruhe erhalten könnten. Wir nehmen unserer politischen Einsicht zum Trotz für Maria Partei, und das Vorgefühl des traurigen Ausgangs, den diese Unterredung für die Unglückliche nehmen muss, erhöht das für jeden feinsinnigen Denker so mächtig ergreifende Gefühl echt tragischen Mitleids. Und wie schön spricht Maria! Wie fein weiß sie die tiefe Demüthigung, der sie sich im ersten Aufwallen ihres echt reuevollen Gemüthes unterwirft, vor sich und uns zu rechtfertigen!

> Der Himmel hat für Euch entschieden, Schwester!
> Gekrönt vom Sieg ist Euer glücklich Haupt,
> Die Gottheit bet' ich an, die Euch erhöhte!

Wie königlich weiß sie in dieser Selbsterniedrigung zu sprechen; wie fein und lieblich und zugleich weiblich zart redet sie der königlichen Schwester in's Herz, um ihr sanftere Gefühle zu erregen! Dichterfürst, was bist du für ein Zauberer.

Hier fühlen wir aus jedem Worte, welch ein hinreißender Liebreiz Maria eigen sein muss, dass diesem Zauber ihres Mundes, verbunden

mit dem lieblichen Blick des schönen Auges niemand zu widerstehen vermag. Im ersten Act erkannten wir aus ihren Worten das echt reuevolle Gemüth und den erhabenen Geist der königlichen Frau, der Führerin der katholischen Partei; hier wird uns der allgerühmte Liebreiz des schönen, mit allen Gaben des Geistes und Gemüthes reich ausgestatteten Weibes mühelos zur innern Anschauung gebracht. Wir werden so für sie ergriffen, dass unser Herz wahre Befriedigung fühlt, als sie endlich die künstliche Mäßigung aufgibt und vor Zorn glühend, mit edler Würde der kalten hochmüthigen Feindin die Wahrheit ins Gesicht schleudert.

Das Ärgste weiß die Welt von mir, und ich
Kann sagen, ich bin besser als mein Ruf.
Weh' Euch, wenn sie von Euren Thaten einst
Den Ehrenmantel zieht, womit Ihr gleißend
Die wilde Glut verstohlner Lüste deckt.

Wir sind so für sie eingenommen, dass wir ohne Überlegung ihr letztes Wort unterschreiben:

Der Thron von England ist durch einen Bastard
Entweiht, der Briten edelherzig Volk
Durch eine list'ge Gauklerin betrogen.
— Regierte Recht, so läget Ihr vor mir
Im Staube jetzt, denn ich bin Euer König!

Die besonnene Überlegung kehrt uns erst zurück, als die beleidigte Feindin verschwunden ist und wir aus Maria's triumphirenden Worten erkennen müssen, dass Leidenschaft und unedle Regungen mitgesprochen und ihren Worten diese vernichtende Schärfe gegeben haben. Sie fühlt den Triumph befriedigter Rache, sie schwelgt in der unedlen Freude, „das Messer in der Feindin Brust gestoßen zu haben“; sie jubelt in leidenschaftlicher Lust, „dass sie Elisabeth in Gegenwart von Leicester so tief erniedrigt hat“.

„Er sah es, er bezeugte meinen Sieg,
Wie ich sie niederschlug von ihrer Höhe,
Er stand dabei, mich stärkte seine Nähe.“

Wir fühlen mit Trauern, dass Elisabeth mit ihren Vorwürfen Recht gehabt, dass sie der freiwilligen Entsagung aller Ansprüche auf den Thron von England nicht trauen durfte. Verzeihung hätte dies leidenschaftliche Herz nur noch mehr für Leicester entflammt und damit alle entsetzlichen Folgen dieser Verbindung heraufbeschworen. Wir fühlen mit Trauern, wie schwer sich dies Gemüth, das uns anfangs in seiner wahren Reue so liebenswert erscheint, durch diesen

Rückfall Gott und Menschen gegenüber aufs neue versündigt hat. Unglückliche, wie schwer wirst du diesen Rückfall bereuen, wie schwer ihn büßen müssen!

Eine entsetzliche Strafe folgt der That auf dem Fuße nach. Sie hat in dieser leidenschaftlichen Scene den ganzen Liebreiz, den bestrickenden Zauber ihres Wesens enthüllt; aber sie ist nicht Königin geblieben. Das Diadem, dessen höherer Glanz die Begehrlichkeit auch des leidenschaftlichsten Mannes in ehrfurchtsvoller Ferne hält, hat sie in Mortimer's Augen bereits abgelegt, als sie ihm den Liebesbrief an Leicester übergab. Jetzt ist, wie der Wahnsinnige richtig sagte, ihr die Krone vom Haupte gefallen, so dass sie nichts mehr von irdischer Majestät besitzt. Die bezaubernde Schönheit des leidenschaftlich erregten Weibes hat in Verbindung mit diesem Umstande den Liebeswahnsinn des wollüstigen Schwärmers zum Ausbruche gebracht. Im Hinweis auf der Königin Vergangenheit verlangt er „Liebe, wie sie einen Rizzio, einen Bothwell beglückt hat". Um sie zu besitzen, will er selbst den Mord nicht scheuen; er will an des feigen Leicester's Stelle für sie handeln. Als Maria entsetzt zurücktritt, presst er sie leidenschaftlich in seine Arme und lässt sich schließlich zu wilden Drohungen hinreißen. Armes Weib, arme Königin, wo ist jetzt deine Krone? Tragisches Mitleid presst uns das Herz zusammen, während zugleich tiefernste religiöse Gedanken uns erschüttern und unser Gemüth dem Heiligen, Ewigen zuführen. Wer da stehet, der sehe wol zu, dass er nicht falle!

Der entsetzlich peinliche Auftritt wird durch Paulet und einen der Verschwörer unterbrochen. Sie bringen die Kunde, dass man soeben Königin Elisabeth hat ermorden wollen. Ein religiöser Schwärmer aus der katholischen Partei, ein Barnabit aus Toulon, hat mit dem Dolche nach ihr gestoßen, der Stoß ist fehlgegangen; den Mörder hat der alte Talbot entwaffnet. Eine Strafe hat die unglückliche Maria soeben erlitten; eine zweite steht ihr bevor. Nach dieser Folge ihrer erneuten staatsgefährlichen Umtriebe darf Elisabeth sie nicht länger leben lassen, und sie, die schwer Gekränkte, wird jetzt nur zu leicht sich bereit finden, das Todesurtheil zu unterzeichnen. So schwer diese zweite Strafe sie bedroht: wir wissen nicht, ob wir jene, von der wir soeben Zeuge gewesen sind, nicht noch schwerer nennen sollen. Was ist der Mensch, wenn er, innerlich gebrochen, den Verlust wahrer Lebensehre, den Verlust der edelsten Güter schaudernd sich selbst zuschreiben muss!

(Schluss folgt.)

Eine Gedenkrede auf Luther.

*Von Dr. **Friedrich Dittes.***

Vorbemerkungen. Im Hinblick auf die fast unübersehbare Menge von Schriften, welche als Vorläufer und Interpreten des vierhundertjährigen Lutherjubiläums erschienen sind, sowie auf die noch weit zahlreicheren, gedruckten und ungedruckten Ansprachen, Predigten und Vorträge, welche zur Feier des denkwürdigen Tages selbst gehalten worden sind, bedarf die Publikation der nachfolgenden Gedenkrede eines entschuldigenden Vorwortes.

Es ist keineswegs meine Meinung, dass alles, was ich, infolge leider allzu zahlreicher Aufforderungen, in verschiedenen Vereinen und Versammlungen spreche, auch schwarz auf weiß in die weite Welt gehen müsste; und lieber lasse ich in vorliegender Zeitschrift andere zum Worte kommen, als dass ich mit eigenen Productionen die geehrten Leser überhäufe. Erst unlängst habe ich hier in Wien (in der „Pädagogischen Gesellschaft" und im Verein „Volksschule") zwei Vorträge gehalten, welche, obgleich sie großen Beifall fanden und wol nicht ganz wertlos waren, den Papierconsum nicht steigern sollen, soweit dies von mir abhängt. Auch der nachfolgenden Gedenkrede hatte ich ursprünglich keine literarische Publicität zugedacht; und als sie von verschiedenen Seiten zum Abdruck für engere Kreise begehrt wurde, wusste ich nicht, wem ich sie überlassen sollte. Da aber inzwischen auch mehrere Leser des Pädagogiums die Veröffentlichung derselben wünschten, so entschloss ich mich, sie hier erscheinen zu lassen — zum Überschlagen für diejenigen, welche mit Lutherreden bereits übersättigt oder für solche Dinge überhaupt nicht aufgelegt sind, zum Lesen für diejenigen, welche, wenn nicht für die Sache selbst, so doch für die bezüglichen Orts- und Zeitverhältnisse einiges Interesse haben. Die Gedenkrede wurde mitten im „katholischen" Wien, in der Hauptstadt des „katholischen" Österreich gehalten, nicht bei verschlossenen Thüren, sondern coram populo, nicht unter dem Schutze der Amtswürde oder mit Protection mächtiger Herren und Parteien, sondern unter offenkundiger Missgunst „maßgebender Kreise", und zwar in einer Zeit, wo das Deutschthum im alten Kaiserstaat einen recht schweren Stand hat, indem, wie unlängst ein Journal treffend bemerkte, alle feindlichen Elemente die gegenwärtige Constellation der äußeren Politik benutzen, „um sich im Innern auf Kosten der freiheitlichen Institutionen und des Deutschthums gute Betten zu machen". Unter solchen Umständen ist es nicht eben ein Kinderspiel, unumwunden für jene Geistesrichtung einzutreten, welche wir in Luther verkörpert sehen; und wir Deutschen in Österreich glauben, dass wir, da wir nun einmal die bitteren Consequenzen der heutigen Weltlage tragen müssen, wenigstens einige Theilnahme bei unseren

Stammesgenossen im Mutterlande erwarten zu dürfen. Auch darum möge der Abdruck meiner Lutherrede gestattet sein. Sie gut oder schlecht zu finden, steht jedermann frei; sie ist so, wie sie nach meinem Dafürhalten unter den gegebenen Verhältnissen sein musste. Andere hätten Besseres leisten können, wenn sie gewollt hätten. Jeder nach seinem Vermögen. Ich bin nicht Pfarrer, hatte also keine Predigt zu halten; ich hatte nicht in einer Kirche, nicht vor einer bestimmten Religionsgemeinde, nicht in geschlossener Gesellschaft zu sprechen; ich bin Pädagog und Mitglied der deutschen Nation, glaubte daher den culturellen und volksthümlichen Standpunkt festhalten zu sollen, um so mehr, als ich öffentlich, vor einer in socialer wie confessioneller Hinsicht sehr verschiedenen, wenn auch durchaus gebildeten Zuhörerschaft zu sprechen hatte. Die Veranstalter der öffentlichen Lutherfeier in Wien waren zumeist nicht Lutheraner im herkömmlichen Sinne des Wortes, sondern der großen Mehrzahl nach „Katholiken"; alle aber waren beseelt von hoher Begeisterung für die Ideale, denen der große Reformator gedient hat; sie gehören einem Stande an, in welchem noch frischer Muth mit persönlicher Überzeugung gepaart ist, während ringsumher ein feiges Philisterthum allen Sinn für menschliche Größe verleugnet. Unter all diesen Umständen konnte ich die wiederholte und dringenhe Aufforderung, bei einer akademischen Lutherfeier die Gedenkrede zu halten, nicht ablehnen. Es wäre nach meiner Meinung eine Schande für Wien gewesen, wenn diese Feier gescheitert wäre.

So viel von meiner Seite als Vorwort. Nun zur näheren Orientirung und weiteren Auskunft für meine geehrten Leser noch einige Auszüge aus den Berichten, welche die Wiener Zeitungen über die fragliche Feier gebracht haben (am 11. November).

„Wien, 10. Nov. Die Feier des vierhundertsten Gedenktages der Geburt Martin Luthers hat eine würdige Fortsetzung in dem Festacte erfahren, welcher heute Abend im großen Musikvereinssaale von einem aus Studenten und „alten Häusern" der akademischen Verbindungen zusammengesetzten Comité veranstaltet worden war, und zu welchem sich ein allen Gesellschaftskreisen angehörendes Publikum versammelt hatte. Der große Saal war bis auf den letzten Platz besetzt. Die Feier wurde eingeleitet mit einem von dem hannoverschen Kammer-Virtuosen Josef Labor meisterhaft vorgetragenen Orgel-Passacaglio von J. S. Bach, worauf Mitglieder des Akademischen Gesangvereins „Die Ehre Gottes" von Beethoven unter Orgelbegleitung sangen. Hierauf hielt Dr. Friedrich Dittes die Gedächtnisrede auf Luther (folgt eine Skizze derselben) . . . Stürmischer Beifall lohnte den Redner für seine Ausführungen." (N. Fr. Pr.) „Die heute Abend im großen Saale des Musikvereins veranstaltete außerkirchliche Feier gestaltete sich zu einer bedeutenden Kundgebung; in ihr gipfeln ohne Zweifel die von der evangelischen Gemeinde in Aussicht genommenen Festlichkeiten. In den Logen, im Parterre und auf den Galerien hatte ein ansehnliches Publikum Platz genommen und auf den Estraden hatte sich eine Sängerschar in der Stärke von annähernd hundert Studirenden — Mitgliedern des Akademischen Gesangvereins und Commilitonen aus den verschiedensten Verbindungen — gruppirt. . . . Den Mittelpunkt des Programms bildete die von . . . . gehaltene Gedenkrede. . . . Nicht endenwollendes Bravo- und Prositrufen folgte dem Schluss des Vortrages." (W. A. Z.) — „Die große Lutherfeier hat heute Abend in würdigster Weise im großen Musikvereinssaale stattgefunden. Schon lange vor

8 Uhr hatte ein zahlreiches Publikum den Festsaal gefüllt, und als Punkt 8 Uhr der Virtuose J. Labor das Orgel-Passacaglio begann, war buchstäblich in dem großen Raum kein Plätzchen mehr frei. . . . . Reicher, langanhaltender Beifall lohnte den Redner." (D. Z.)

Weitere Ausführungen unterlassend, bemerke ich nur noch, dass alle Wiener Zeitungen, mit Ausnahme der wenigen, welchen ihr Dienstverhältnis entweder Schweigen oder Schmähungen zur Pflicht machte, in ganz gleichem Sinne sich zur Lutherfeier gestellt und über sie geäußert haben, was als Zeichen der Zeit, als eine culturhistorische Erscheinung der Gegenwart constatirt zu werden verdient, damit dem dunkeln Bilde unserer Tage doch auch die Lichtpunkte nicht fehlen. Und nun genug über die Umstände, welche der folgenden kleinen Rede einige Anwartschaft auf Beachtung in weiteren Kreisen gegeben haben.

Hochgeehrte Versammlung!

Vier Jahrhunderte sind verflossen, seit Mutter Germania einen ihrer besten Söhne zum ersten Mal in ihre Arme schloss.

Sie zog ihn auf in deutscher Kraft und Treue, bewahrte sein Herz vor welscher Entartung und erfüllte es mit heiliger Liebe zum Vaterland. Und als er zum Manne erwachsen war, da sprach sie zu ihm: Wolan, mein Sohn, ergreife den blanken Schild des deutschen Geistes und das scharfe Schwert des deutschen Wortes, dass du mein Volk erlösest aus den Schlingen der Fremdlinge und es führest aus der Finsternis zum Licht, aus der Knechtschaft zur Freiheit, aus der Zerrissenheit zur Einheit, aus der Ohnmacht zu alter Größe und Herrlichkeit.

Bangen Herzens hörte der Auserwählte den gewaltigen Ruf des Vaterlandes. Ein armes, schwaches Menschenkind, ohne irdische Güter, ohne Macht und Ansehen war er vor eine Aufgabe gestellt, die selbst den Großen dieser Welt zu hoch erschien.

Aber eben aus dem erhabenen Ziele, das die Vorsehung unserem Luther gesteckt hatte, floss ihm jene wunderbare Kraft, die alles Zagen vor der eigenen Schwäche und alle Furcht vor fremder Stärke überwand. „Es wächst der Mensch mit seinen größern Zwecken."

Und so erstand unserem Volke ein Held, der nicht in glänzenden Abenteuern nach eigenem Ruhme jagte, sondern sich selbst vergaß, um anderen zu dienen; der nicht in Gold und Purpur, sondern in Vernunft und Seelengröße den irdischen Abglanz göttlicher Herrlichkeit und das ewige Ziel menschlichen Strebens erblickte.

Das war es, wonach am Ausgange des Mittelalters die gesunkenen Völker in dunklem, wehmuthsvollem Drange sich sehnten, wie nach

dem verlorenen Paradiese, wie nach einer Leuchte in finsterer Nacht; und das war es, wofür unser Held sein Leben einsetzte, wie vor ihm die Größten unseres Geschlechtes das ihre eingesetzt hatten. Es galt, die höchsten Güter, die ewigen Rechte der Menschheit wieder zu gewinnen. Und da sie auf Erden nicht mehr zu finden waren, so griff er „hinauf getrosten Muthes in den Himmel“, allwo sie hangen unveräußerlich. Und triumphirend brachte er sie seinem aufathmenden Volke und sprach zu ihm: Nimm hin, es ist dein rechtmäßiges Eigenthum, dein unantastbares Erbgut, das Siegel deines göttlichen Ursprunges. Nun halte, was du hast, dass dir niemand deine Krone raube; wahre und vertheidige es mit deinem Herzblut; lass' am Genusse seiner Früchte alle Völker des Erdkreises theilnehmen, wenn sie darnach verlangen, und überliefere es getreulich deinen Kindern und Kindeskindern, denn es ist der Hort ihres Ruhmes und Heiles.

Das war das Werk des Mannes, dessen Andenken heute gefeiert zu werden verdient, soweit die deutsche Zunge klingt.

Sie klingt auch in Wien, in dieser Stadt, die Jahrhunderte lang die erste war und heute noch die zweite ist unter den Tausenden von Städten, wo deutsches Wort und deutsches Lied erschallt. Nun ist der Luthertag gekommen, ein Tag der Selbstschau für das ganze deutsche Volk. Und nun ergeht auch an diese Stadt die ernste Gewissensfrage: Bist du noch deutsch mit Leib und Seele? Bekennst du dich noch zu deiner Nation, nicht blos da, wo sich eine Gelegenheit findet, auf gefahrlose Weise ein wenig Popularität zu gewinnen, sondern wo es gilt, mit Mannessinn für jene Ideale einzutreten, die deine Geisteshelden aufgestellt und verfochten haben? Kennst du sie noch, ehrst du sie noch, diese Geisteshelden? Hörst du noch auf ihre mahnende Stimme, und folgst du noch ihrem treuen Rath? Soll der große Bahnbrecher, den wir heute feiern, sich verbergen in dem engen Kirchlein derer, die sich nach seinem Namen nennen, oder darf sein hoher Geist noch frank und frei einherschreiten unter allem Volke, das deutschen Stammes sich rühmt? — Hallen sie noch nach in unseren Herzen, jene Hammerschläge, welche einst an der Schlosskirche zu Wittenberg erdröhnten und in die deutschen Lande riefen: Wachet auf, wachet auf!?

Es sind fürwahr gewichtige Fragen, es sind die höchsten Lebensfragen, welche heute an uns, an unsere ganze Nation ergehen; wol dem, der sie ohne Erröthen hören und beantworten kann! Es ist eine erhabene Sache und eine mächtige, überwältigende, fast übermenschliche Gestalt, welche sich heute vor unseren Blicken erheben;

Ehre dem, der sie in ihrer ganzen Größe zu schildern und würdig zu preisen vermag. Ich vermag es nicht: das Riesenmaß des Werkes und das Riesenmaß des Charakters, die vor uns stehen, ragt hoch hinaus über das Vermögen meiner Zunge, und glücklich wäre ich gewesen, hätte ich inmitten dieser hochansehnlichen Versammlung sitzen dürfen, um der Rede eines Berufeneren zu lauschen.

Doch — der große Reformator, der selbst in Bann und Acht nicht ängstliches Verstummen kannte, hat ein tröstliches Wort gesprochen für jedermann, der sich bescheiden mit dem Silber des Redens begnügt, wenn ihm das Gold des Schweigens verwehrt ist. „Ich weiß wol, sagt er von seinem Werke, „dass es andere könnten besser haben ausgerichtet; aber weil sie schweigen, richte ich's aus, so gut als ich's kann. Es ist besser geredet, wie ungeschickt es auch sei, denn allerdinge geschwiegen. Und bin der Hoffnung, Gott werde euer etliche erwecken, dass mein treuer Rath nicht ganz in die Aschen falle, und werden ansehen nicht den, der es redet, sondern die Sache selbst bewegen und sich bewegen lassen."

Bescheiden und anspruchslos stellte der geniale Mann sich selbst zurück, damit allein die Sache ans Licht trete. Und doch waren gerade seine persönlichen Eigenschaften: sein unerschütterlicher Muth, seine felsenfeste Überzeugungstreue, seine opferwillige Selbstverleugnung, seine reine Liebe zum Vaterlande, die stärksten Hebel seines Werkes. Wie unverkennbar auch diese Charakterzüge in all seinen Worten und Thaten ausgeprägt, wie oft sie auch schon geschildert worden sind, immer aufs neue müssen wir sie uns vergegenwärtigen, damit sie befruchtend und begeisternd fortwirken von Geschlecht zu Geschlecht.

Als Luther auf seiner Reise nach Worms, wo er sich verantworten sollte vor Kaiser und Reich, nach Weimar gekommen war und dort von besorgten Freunden das warnende Wort vernahm: „Du gehst dem Scheiterhaufen entgegen", da sprach er: „Und ob sie zwischen hier und Worms ein Feuer anzündeten, das bis zum Himmel ginge, so will ich doch hindurchgehen." Und als vor den Thoren von Worms neue Warnungen an ihn ergingen, da antwortete er: „Und wenn so viel Teufel in Worms wären, als Ziegel auf den Dächern, so will ich doch hineingehen." Was er als Wahrheit erkannt hatte, das wollte er vertheidigen bis in den Tod. Die Pflicht der Selbstverantwortlichkeit vor Gott stand ihm höher als alle irdische Autorität, und keine Stimme war ihm heiliger als die Stimme seines Gewissens. Darum war auch das letzte Wort seiner Selbstvertheidigung: „Hier stehe ich, ich kann nicht anders."

Und welche Seelengröße, welche Erhabenheit des sittlichen Bewusstseins offenbart sich in dem ergreifenden Wahlspruch: „Nehmen sie uns den Leib, Gut, Ehr', Kind und Weib — lasst fahren dahin!“ Oder waren das etwa leere, leichtfertige Worte? War der Mann in Bann und Acht nicht wirklich von den äußersten Gefahren bedroht? — Was aber vermochte ihn, sein Alles, seine Habe, seinen Frieden, seinen ehrlichen Namen, die Seinen, die er mit ganzer Seele liebte, das Leben selbst als Opfergaben darzubieten? — Nächst dem Höchsten, was je der Menschengeist erfassen kann, war es die treue Liebe zu seinem Volke, zu seinem Vaterlande. Er konnte in Wahrheit sagen: „Ich habe das Meine gethan: ich wollte dem deutschen Lande gern gerathen und geholfen haben .... Derohalben bitte ich euch, meine lieben Herren, wollet diese meine Treue und Fleiß bei euch lassen Frucht schaffen. Und ob etliche wären, die mich zu geringe halten, dass sie meines Rathes sollten leben, oder mich als den von den Tyrannen Verdammten verachten, die wollen doch ansehen, dass ich nicht das Meine suche, sondern allein des ganzen deutschen Landes Glück und Heil.“ Das war der echte Patriotismus, der Patriotismus, für den das öffentliche Wol das höchste Gesetz ist, der nichts nehmen, aber alles geben will; nicht jener Parasitenpatriotismus, der viel haben, aber wenig leisten will und hinter einem gleißnerischen Servilismus nur Ehrgeiz und Selbstsucht verbirgt. Darum drückte unser Luther seine ganze sittliche Entrüstung aus, wo er wahrnahm, dass öffentliche Stellungen zu eigennützigen Zwecken ausgebeutet würden. „Es ist“, sagt er, „eine unmenschliche Bosheit, so man nicht weiter denkt, denn also: wir wollen jetzt regieren, was gehet es uns an, wie es denen gehen werde, die nach uns kommen? Nicht über Menschen, sondern über Säue und Hunde sollten solche Leute regieren, die nicht mehr denn ihren Nutz und Ehre im Regimente suchen.“

Wer hätte dem deutschen Volke rathen und helfen können, wenn nicht dieser Mann des Geistes und der Kraft, des heiligen Eifers und der barmherzigen Liebe? — Und hohe Zeit war es, dass der Retter kam. Voll war das Maß des Elendes und der Schande. Verlassen, ausgesogen und zu Boden getreten von den herrschenden Ständen seufzte das Volk in Armut und Knechtschaft; der Mittel und Wege zur Bildung beraubt, lebte es dahin in thierischer Unwissenheit und Roheit, umnachtet von den Wahngebilden des Aberglaubens und belastet mit dem Werkdienst heidnischer Gebräuche. Nirgends fand es Theilnahme, Trost, Beistand, Aufklärung, Erhebung. Der Adel, zu einem großen Theil verkommen und verwildert, stand

nicht mehr auf der Hochwacht des deutschen Volkes; die Priesterschaft hatte sich ihrer Herde entfremdet und war römisch geworden im Glauben, in den Sitten, in den Gefühlen, in der Sprache; selbst der neue Stand der Gelehrten mochte nichts wissen von deutschem Wesen und mied hochmüthig die Gemeinschaft des unlateinischen Pöbels. Eine tiefe Kluft trennte die Privilegirten von den Rechtlosen, die Geweihten von den Laien, die Wissenden von den Unwissenden. Und so hatte die in sich zerspaltene und zerfallene Nation ihr gemeinsames Leben, ihre sittliche Größe und mit ihr das Bewusstsein ihres Wertes verloren: sie schämte sich ihrer selbst und wurde von andern Völkern verachtet.

In bitterem Gram über diese Schmach brach Luther in seinem Aufruf an die Rathsherren aller Städte Deutschlands in die Klage aus: „Ich weiß leider wol, dass wir Deutschen immer Bestien und tolle Thiere sein und bleiben müssen, wie uns denn die umliegenden Länder nennen, und wie wir auch wol verdienen. Wir sind leider lange genug in Finsternis verfaulet und verdorben; wir sind allzulange deutsche Bestien gewesen: lasset uns auch einmal der Vernunft brauchen!“

Das also war der Segen, den die Institutionen des Mittelalters dem deutschen Volke gebracht hatten. — Da galt keine Verheimlichung des Schadens, keine Beschönigung des Gebrechens: der Arzt musste die Wunde bloslegen, die er heilen wollte. Und dann durfte keine Afterkunst, keine Scheinkur, kein Gaukelspiel mit wirkungslosen Palliativen Platz greifen. Vorerst galt es, den Kranken zu ermuthigen, ihn zur Mitwirkung an seiner Genesung zu bewegen und die Heilkraft der Natur in Thätigkeit zu setzen. Darum rief Luther seinen Deutschen das große Wort zu: „Lasset uns der Vernunft brauchen!“ Das ist das erste Gebot für jeden, der sich selbst oder anderen helfen will.

Des Menschen höchste Gabe, der Juwel seiner Würde und der Leitstern seiner Fortschritte ist das seinem Geiste eingeborene Himmelslicht, welches ihm die Dinge dieser Welt und seine irdische Laufbahn erhellt, damit er erkenne, was wahr und recht und gut sei und zu seinem Frieden diene. Nur in diesem Lichte kann er eine sittliche Persönlichkeit und Herr seiner selbst werden, frei von fremder Bevormundung und Bedrückung. Wendet er sich ab von diesem Lichte, so wird er ein Spielball seiner wechselvollen Triebe und Anschläge, zugleich aber auch ein dienstpflichtiges Werkzeug in fremder Hand, eine Beute selbstsüchtiger Blindenführer. Darum mahnt der treue Freund seines Volkes: Lasset uns der Vernunft brauchen! Und

unablässig warnt er vor jenem tückischen Feinde, der da spricht: „Verachte nur Vernunft und Wissenschaft, des Menschen allerhöchste Kraft, lass nur in Blend- und Zauberwerken dich von dem Lügengeist bestärken, so hab' ich dich schon unbedingt." Darum auch sind die Schildträger der geistigen Knechtschaft eifrig beflissen, dem Menschen die edle Gottesgabe Vernunft verdächtig zu machen, als ob sie eine verbotene Frucht oder gar ein Phantom des Teufels wäre. Und darum endlich war die Freiheit des Denkens und Glaubens, der Forschung und Prüfung, der Wissenschaft und Lehre in den Augen unseres Reformators ein unveräußerliches Menschenrecht und der vernünftige Gebrauch dieser Freiheit eine unerlässliche Menschenpflicht. In Sachen der Erkenntnis und des Gewissens beugte er sich vor keiner irdischen Autorität, wie hoch sie auch stehen, worauf sie sich auch stützen mochte. Da wollte er allein die Waffen des Geistes entscheiden lassen, da sollte nur mit klaren, hellen Gründen, nicht mit dictatorischen Machtsprüchen gekämpft werden; denn die Probe der Wahrheit ist die freie Überzeugung, nicht die erzwungene Unterwerfung.

Und mit diesen großen Grundsätzen zerriss Luther die Ketten, welche den Aufschwung der Menschheit hemmten, stürzte er die Schranken, welche dem Fortschritt der Aufklärung und Gesittung im Wege standen, rief er die ganze Nation und jeden Einzelnen auf zu gemeinsamer Arbeit für eine bessere Zukunft. Zuerst galt es, die Quellen der christlichen Lehre wieder zu erschließen und dem Volke selbst zu eröffnen, damit es prüfen könnte, wo Wahrheit, wo Irrthum sei in dem gewaltigen Streite, welcher das ganze deutsche Reich bewegte. Mit der deutschen Bibelübersetzung aber legte Luther nicht nur das Fundament zu einer neuen Kirche, sondern auch den Grundstein zu einer neuen deutschen Nationalliteratur, indem er zugleich die verfallene Sprache unseres Volkes zu neuer Kraft und neuer Ehre erweckte.

Nun war alles wieder gewonnen, was eine gesunkene Nation bedarf, um sich wieder aufzurichten zu einem ehrenvollen Dasein, um eine neue Periode ihrer Geschichte, eine Wiedergeburt ihres gesammten Wesens anzutreten. Nun musste jedem Menschenkinde das Recht auf Bildung zuerkannt und die Pflicht der Bildung auferlegt werden, damit alle theilhätten an den höchsten Gütern des Lebens, und alle beitrügen zu deren Erhaltung und Mehrung. Und hiermit begann die große Umgestaltung des socialen Lebens, welche in der allgemeinen Menschenachtung und Menschenliebe ihre innere Richtschnur, in der Gleichheit aller vor dem Gesetze ihr äußeres Ziel findet.

Noch ist es nicht vollendet, das große Werk, zu welchem Luther den Plan entworfen und die Grundsteine gelegt hat. Redlich hat er das Seine gethan im festen Glauben an die fortschreitende Veredelung des Menschengeschlechtes. Noch auf dem Sterbebette bekannte er sich mit froher Zuversicht zu den Grundsätzen und Zielen seines Lebens und Wirkens, als wollte er sie als theures Kleinod den folgenden Jahrhunderten ans Herz legen, als wollte er sagen: Alle ihr Edlen, die ihr nach mir kommen werdet, all ihr Denker und Dichter, ihr Forscher und Erfinder, ihr Staatenlenker und Volksführer, all ihr erwählten Geister der deutschen Nation, die ihr noch im Schoß der Zukunft ruht, auf euch steht meine Hoffnung. Seid bereit, und wenn eure Zeit gekommen ist, dann tretet auf meine Schultern und wirkt in meinem Sinne, dass ihr den Schatz mehret, den ich euch hinterlasse. Aber haltet ihn nicht für einen Raub und verbergt ihn nicht vor den Augen meines Volkes; denn das Gold der Wahrheit soll Gemeingut sein. Münzt es aus in redlichem Gewichte und mit anmuthigem Gepräge und reicht es denen, die arm sind am Geiste, dass ihnen Licht und Erquickung komme in den Drangsalen des Lebens. Denn ihr sollt nicht das Eure suchen, sondern des ganzen Volkes Glück und Heil.

Das ist es, was Luther wollte. Und wenn wir uns in dieser Feierstunde geloben, in seinem Geiste zu leben und zu wirken, so wissen wir recht wol, dass es sich um das Heiligste handelt, dessen ein Volk sich rühmen kann. Niemand darf uns zumuthen, dass wir die Hochbilder verleugnen, die am heutigen Tage vor unseren Augen stehen, an dem Tage, da wir zugleich die Geburt jenes Lieblings der Musen feiern, der, seinem Vorgänger geistesverwandt, das strafende Wort gesprochen hat:

„Nichtswürdig ist die Nation,
Die nicht ihr Alles freudig setzt an ihre Ehre!“

Erinnern wir uns aber, wie tief einst unser Volk darniederlag, und wie es doch nicht unterging, sondern zu ungeahnter Größe emporstieg, so werden wir nie verzweifeln an seiner Zukunft und frohen Muthes das Unsere thun, ein jeder an seinem Orte und nach seinem Vermögen.

„Liegt dir Gestern klar und offen,
Wirkst du heute kräftig frei,
Kannst auch auf ein Morgen hoffen,
Das nicht minder glücklich sei.“

Ungarische Lehrerversammlungen.

Von Seminardirector Dr. V. ***Emericzy****-Iglö.*

Allerwegen, wo das Schulwesen eine gewisse Stufe der Entwicklung erreicht hat, stellt sich innerhalb der Lehrerschaft das Bedürfnis ein, sich zusammenzuthun und „allgemeine Lehrertage“ abzuhalten. In Ungarn kam der erste derartige „Tag“ im Jahre 1848, während der ersten kurzen Ministerschaft des Baron J. Eötvös, zu Stande. Der zweite fiel in das Jahr 1870, als Eötvös zum zweitenmal die Stelle eines Cultus- und Unterrichtsministers bekleidete; der dritte fand im Jahre 1874 unter den Auspicien des auch gegenwärtig noch im Amte befindlichen Ministers A. v. Trefort statt.

Es ist ein eigenes Ding um derartige Landeslehrertage. Große Fragen werden aufgeworfen, große Reden gehalten, große Beschlüsse gefasst: letztere werden gewissenhaft zu Papier gebracht, authentisirt und dann — um den Papierkorb außer Spiel zu lassen — im Actenschrank für die geschichtliche Entwicklung des Schulwesens hinterlegt. Es liegt uns ferne, des angedeuteten Übelstandes halber über die Abhaltung von Lehrertagen den Stab brechen zu wollen. Ist ja doch in allen strengpädagogischen Fragen, deren Durchführung dem Lehrer und Erzieher als solchem anheimfällt, die Beschlussfassung der Lehrertage als ein voll- und endgiltiger Act anzusehen. Außerdem ist die Förderung des einzelnen, der wertvolle Bekanntschaften schließt, mannigfaltige Anregungen empfängt, seinen Gesichtskreis erweitert, durchaus nicht gering zu veranschlagen.

In allen jenen Fragen jedoch — und diese werden mit Vorliebe verhandelt — bei deren Durchführung auch Schulgemeinden, Confessionen, Staat und Gesellschaft, kurzum anderweitige Factoren mitthun müssen, können die gefassten Beschlüsse kaum für mehr denn fromme Wünsche gelten. Gewiss enthalten auch die Beschlüsse der zweiten Kategorie gesunde, entwicklungsfähige und entwicklungswerte Keime: aber außer dem himmlischen Säemann, in den sie hineingeredet werden, außer dem Winde, ist niemand da, der sie am richtigen Orte und zur gehörigen Zeit ausstreute und für ihr Gedeihen Sorge trüge. Manches Keimlein, vom Zufall begünstigt, kommt wol auch auf diese Weise zur Entwicklung: aber steht der große Apparat eines allgemeinen Lehrertages zu dem winzigen praktischen Erfolge desselben auch in dem richtigen Verhältnis?

Diese und ähnliche Erwägungen haben gewiss schon so manchen tüchtigen Schulmann abgehalten mitzuthun und die Wertschätzung derartiger Versammlungen auch in den Augen des großen Publikums beeinträchtigt. Für Ungarn kommt zu alledem noch hinzu, dass die Lehrerschaft nach Confession, Nationalität

und Berufsbildung in viele, wenig homogene Gruppen zerfällt, welcher Umstand einem gemeinsamen, ersprießlichen Rathen und Thaten noch besondere Schwierigkeiten verursacht.

In alle dem mag die Hauptveranlassung gelegen haben, dass der ungarische Unterrichtsminister Trefort sich entschloss, vor etwa zwei Jahren (1881 am 30. Juni) statt des von der Lehrerschaft Ungarns damals geplanten und urgirten vierten Lehrertages eine Generalversammlung der Delegirten aller Lehrervereine Ungarns zusammenzuberufen, dieser einen Statutenentwurf betreffs Stabilisirung dieser Institution zu unterbreiten und dieselbe an Stelle der üblichen Lehrertage treten zu lassen. Der Minister wahrte sich dabei das Recht der Oberaufsicht und der Gutheißung, bez. Modificirung der Beschlüsse der Delegirtenversammlung, verpflichtete sich aber damit zugleich, die gutgeheißenen Beschlüsse durch seine Organe unter eventueller Mitwirkung der Lehrervereine durchzuführen. Dies ist meines Wissens der erste Versuch dieser Art, und er verdient schon deshalb in weiteren Kreisen bekannt zu werden.

Der erste Delegirtentag der ungarischen Lehrerschaft wurde im Jahre 1881 vom 11.—19. August abgehalten. Vorangehend tagte das Vorbereitungscomité vom 28. Juli bis 6. August. Die Beschlüsse, die in 8 Hauptversammlungen angenommen wurden, fußten auf dem Elaborate der Fachcommissionen, gelangten an das Unterrichtsministerium und wurden von demselben mit einigen Modificationen am 31. Januar 1882 gutgeheißen. Man ersieht daraus auch die Organisation des Delegirtentages, und so wollen wir den Inhalt der die Organisation betreffenden Beschlüsse in aller Kürze angeben.

I. Organisation des Delegirtentages.

Mitglieder desselben sind: die Vertreter der gesetzlich anerkannten ungarischen Lehrervereine, die Vertreter gehobener Volks- und Bürgerschulen, ferner 15 kgl. ung. Schulinspectoren und die Vertreter der Staatsseminarien. Der Delegirtentag wird vom Minister jedes zweite Jahr ausgeschrieben und tagt in Budapest durch höchstens 8 Tage.

Zweck des Delegirtentages: Meinungsaustausch und Promulgirung der Vereinbarungen, betreffend principielle sowie Durchführungs-Fragen aus dem Gebiete des Volksschulwesens und des Unterrichts.

Ausgeschlossen sind: alle religiösen und schulpolitischen Fragen, sowie alle die Lehrerinnen, Kinderbewahranstalten und -Gärten, schließlich (vorläufig) die humanitäre Anstalten betreffenden Angelegenheiten. Die einzelnen Vereine wählen aus dem umschriebenen Gebiete ihre Berathungsgegenstände nach eigenem Ermessen und leiten ihre Vereinbarungen an den Unterrichtsminister. Dieser befördert sie an das Vorbereitungscomité, das aus 14 Lehrervereinsdelegirten, 3 kgl. ung. Schulinspectoren, 3 Staatsseminarvertretern und einem Vertreter der Bürgerschulen besteht.

Die Hauptversammlungen. In der ersten Hauptversammlung werden aus der Zahl der Mitglieder zwei Vorsitzende und drei Schriftführer gewählt, sowie nach Bedarf Fachcommissionen entsendet, die getrennt berathen und ihre Elaborate dem Präsidium behufs Unterbreitung in der Hauptversammlung zuführen. Die in letzteren gefassten Beschlüsse gelangen als Meinungsäußerungen und Anträge an den Unterrichtsminister, der sie veröffentlicht. Den Theilnehmern werden ihre Auslagen aus dem Staatssäckel vergütet.

II. Organisation des Vorbereitungscomités.

Präses ist ein vom Minister designirter kgl. Schulinspector, dem die Beglaubigungsschreiben der Mitglieder 15 Tage vor Constituirung eingesandt werden. Das Comité wählt aus seiner Mitte einen Vicepräses und zwei Schriftführer. Seine Aufgabe ist: die ihm vom Unterrichtsminister gestellten Berathungsgegenstände zu sichten; es bestellt für dieselben Referenten und verificirt die Beglaubigungsschreiben der durch die Vereine gewählten Delegirten.

III. Organisation der Hauptversammlungen in der Vorversammlung.

Die Sitzungen des Vorbereitungscomités beginnen 14 Tage vor Zusammentritt des Delegirtentages. Dessen Thätigkeit beginnt mit einer Versammlung, in der der Obmann des Vorbereitungscomités vorsitzt. Agenden der Vorversammlung: Verification der Delegirten, Schriftführerwahl ad hoc; auf Grund des Protokolls des Vorbereitungscomités: Vorschläge betr. der Berathungsgegenstände, ferner betreffs der Fachcommissionen, sowie Candidation der Functionäre der Hauptversammlungen.

Agenden der Hauptversammlungen: Wahl der Functionäre mittels geheimer Abstimmung, endgiltige Bestimmung der Reihenfolge der Berathungsgegenstände, Entsendung der Fachcommissionen, Berathung und Beschlussfassung über die von den Fachcommissionen erledigten Gegenstände, Verification der Protokolle der Hauptversammlung.

Die Berathungen des ersten Delegirtentages bewegten sich innerhalb des umschriebenen Rahmens. Den ersten Gegenstand desselben bildete eben der vom Minister vorgelegte Organisationsentwurf des Delegirtentages. Die weiteren Berathungsgegenstände, bei denen die Beschlussfassung für weitere Kreise von minderer Wichtigkeit, waren: Organisation der Lehrervereine, Methode des ungarischen Sprachunterrichts in Volksschulen mit nicht ungarischer Unterrichtssprache, Methode des Geschichts- und verfassungskundlichen Unterrichts, Unterricht in den Handarbeiten, die Disciplin in der Volksschule, Anpassung des Unterrichts in den Wiederholungsschulen an die Individualität der Schüler und an die Ortsverhältnisse der Schule, Einrichtung von Volksschulsparcassen, Comitats-Lehrmittelmuseen, Schul-, Jugend- und Volksbibliotheken, Eötvös-Stiftung zum Zwecke der Unterstützung von Lehrerssöhnen, um denselben das Universitätsstudium zu ermöglichen (dieselbe wurde von den Lehrern ins Leben gerufen und durch eine vom allgemeinen Lehrertag entsendete Commission verwaltet), Volkserziehungsvereine.

Wie man sieht, eine stattliche Reihe von Berathungsgegenständen, an deren jeden sich eine erkleckliche Anzahl von Beschlüssen heftete. Diejenigen unter den letztern, deren Durchführung durch das Ministerium zu erfolgen hat, sind zum Theil in der Durchführung begriffen, zum Theil schon durchgeführt worden. Es ist also eine Form des allgemeinen Wirkens von Lehrerschaft und Regierung gefunden, die vielen Erfolg verspricht.

Der zweite Delegirtentag der ungarischen Lehrervereine wurde zu Budapest vom 18.—25. August 1883 abgehalten. Das Vorbereitungscomité lag seinen anstrengenden Verpflichtungen durch 10 Tage in zahlreichen Sitzungen ob. Die Vorversammlung trat am 18. August zusammen; die erste Generalversammlung wurde am 19., die letzte am 25. August abgehalten. Im ganzen

fanden neun Hauptversammlungen statt; gleichzeitig tagten in den freien Stunden die Fachcommissionen, acht an der Zahl. Die meisten der Fachcommissionen erledigten ihre Arbeiten in 3—4 Sitzungen. Wie dem ersten, wurden auch dem zweiten Delegirtentag die Localitäten des ungar. Reichstages zur Benützung überlassen. — Der Besuch war ein recht zahlreicher. Sitz- und Stimmberechtigte Mitglieder gab es an 300, die fast vollzählig sich an sämmtlichen Generalversammlungen betheiligten. Vorschriftsmäßig ebenso gut besucht waren die meisten der Fachcommissionssitzungen, deren stets mehrere zugleich im Zuge waren. Die Debatten waren in beiden Arten von Sitzungen überaus lebhaft, aber während die in den Fachcommissionen eingehender und mehr sachlich sich gestalteten, hatten die der Generalversammlung etwas Sprunghaftes, Hastiges, was hauptsächlich dem Umstande zuzuschreiben ist, dass die zu bewältigende Arbeit das Maß des Möglichen überstieg.

Das Vorbereitungscomité hatte nämlich nicht weniger als elf, vom Ministerium gebilligte Themen fertig gestellt, deren so manches für sich allein Stoff für mehr als Eine Hauptsitzung geboten hätte. Alle diese Themen sollten nun aber in fünf Tagen erledigt werden! So fand wieder einmal eine Variante des Hexenspruches aus Macbeth ihre Anwendung: „Viel ist wenig und wenig ist viel.“

Als Zeichen der Zeit darf nicht unerwähnt bleiben, dass auf diesem zweiten Delegirtentag der Confessionalismus, der sich in Ungarn seit Creirung des Volksschulgesetzes (1868) mehr im Hintergrund der Ereignisse aufgehalten hatte, mit offenem Visir auf dem Kampfplatze erschien. Ein ansehnlicher Bruchtheil der anwesenden römisch-katholischen Delegirten vertrat nämlich frank und frei die Interessen der confessionellen Schulen, was in allen einschlägigen Fragen eine Spaltung der Mitglieder in zwei einander befehdende Lager zur Folge hatte. Die Grundidee des Delegirtentages ist aber eben: Anbahnung eines harmonischen Zusammenwirkens aller betheiligten Factoren behufs Schaffung einer einheitlichen, die Interessen des Vaterlandes über alles stellenden Volksschule. Deshalb wurden ja eben alle, das Gebiet religiöser Angelegenheiten berührenden Fragen von vornherein ausgeschlossen. Aber findig und geschmeidig, wie der Confessionalismus nun einmal ist, weiß er jede Ritze, jedes unbeachtet gelassene Luftloch zu benützen, um ins Innere der vermeintlich bestverwahrten Räume zu dringen. — Schon auf diesem zweiten Delegirtentag verfügten die Confessionalisten nahezu über ein Drittel der Stimmen und waren so stramm disciplinirt, dass sie auch in irrelevanten Fragen wie Ein Mann stimmten. Und dies war ihr erstes Auftreten; verwirklichen sie mittlerweile ihre Pläne, die zunächst auf die Erlangung der Mehrheit beim dritten Delegirtentag (1885) gerichtet sind, so dürfte der dritte zugleich der letzte sein; denn durch das Überwiegen des Confessionalismus wird ja geradezu die Grundlage der ganzen Institution zerstört.

Die auf der Tagesordnung der Generalversammlung verbliebenen Themen — ein Theil musste wegen Mangels an Zeit abgestellt werden — mit den gefassten Beschlüssen waren in aller Kürze folgende:

1. Thema: Unterricht im Garten- und Feldbau. — Die in dieser Frage gefassten Beschlüsse lauten dahin, dass Garten- und Feldbau in jeder Volksschule vom 3. Jahrgang ab, sowol theoretisch als praktisch gelehrt werde: theoretisch im Anschluss an Naturbeschreibung und Naturlehre, praktisch

im Anschluss an die Bestellung des Schulgartens. Der (vom Ministerium in Aussicht genommene) praktische Unterricht in den fraglichen Fächern an den Seminarien möge baldigst thatsächlich eingeführt werden. — In Gegenden, die dem Feldbau nicht günstig, möge der praktische Unterricht in angemessenen Zweigen der Hausindustrie in den Vordergrund treten.

2. Thema: Landeswaisenhaus für Lehrerwaisen. Beschlüsse: Der Delegirtentag macht die Idee eines „Waisenhauses der ungarischen Lehrer“ zu der seinen, erkennt den (unlängst gegründeten) „Waisenhausverein“ als öffentlichen Vertreter jener Idee an, nimmt desgleichen die ihm angebotene Oberaufsicht über jenen Verein an, und wird mit allen Mitteln bestrebt sein, den Fond des Vereins zu vermehren. Namentlich soll jeder ungarische Lehrerverein innerhalb seines Wirkungskreises eine Waisenhauscommission bestellen, deren Aufgabe es sein wird, für das Waisenhaus Beiträge zu sammeln.

3. Thema: Ursachen des ungenügenden Schulbesuches und Veranstaltungen zur Hebung desselben. — Die Ursachen des mangelhaften Schulbesuchs (die übrigens wol allerwärts die gleichen sind) werden in 14 Punkten zusammengestellt und zur Behebung derselben eine strenge Durchführung der diesbezüglichen Gesetzesparagraphen und Ministerialverordnungen empfohlen. — Die Lehrer anlangend wird hervorgehoben, dass der einzelne bemüht sein möge, einerseits die Eltern über die Vortheile einer guten Schulbildung aufzuklären, andererseits dahin zu trachten, dass die Schüler bei Gewöhnung an strenge Ordnung den Aufenthalt in der Schule liebgewinnen.

4. Thema: Veranschaulichungsmittel für den Geschichtsunterricht. — Sie werden in directe und indirecte eingetheilt. Nach Aufführung der directen werden die indirecten in historische Landkarten und historische Abbildungen eingetheilt, und die wünschenswertesten beider Sorten namentlich angeführt. — Für die Herstellung derselben möge das Ministerium für Cultus und Unterricht Sorge tragen.

5. Thema: Die Frage der Überbürdung der Elementarschulen. — Die Frage hat einen Sinn nur in Bezug auf das Vorgehen des Lehrers. — Abhilfsmittel: richtiges pädagogisch-didaktisches Vorgehen des Lehrers mit Anpassung des Unterrichts an die speciellen Verhältnisse der einzelnen Schulen. Namentlich ist zu berücksichtigen: ob die Schule eine getheilte oder ungetheilte, ob der Stundenplan den Anforderungen der Hygieine entsprechend angelegt, ob die Lehrbücher nach Stoffausmaß, Anordnung des Lehrstoffes und Behandlung entsprechen, ob die Anfertigung der Hausaufgaben die Kinder nicht aller freien Zeit beraube.

6. Thema: Eintheilung des Lehrstoffes mit Bezug auf die ungetheilte Volksschule. — Es sind drei Elementar-Volksschularten zu unterscheiden: a) die Schule mit Einem Lehrer, die mit zwei und die mit mehreren Lehrern. In den Elementarschulen letzterer Kategorie sind sämmtliche Lehrgegenstände für sich, d. h. in besonderen Stunden zu betreiben. In den ungetheilten und zweiclassigen Schulen muss die Organisation des Lehrplanes eine grundverschiedene sein. Der Grundgedanke derselben ist eine zweckmäßige Combinirung der Jahrgänge zu Lerngruppen in Verbindung mit einer entsprechenden Combinirung der Lehrgegenstände. — Namentlich ist der Leseunterricht mit dem weltkundlichen Unterrichte zu verbinden, so zwar, dass der verbundene Sprach- und weltkundliche Unterricht stets den zu einer

Lerngruppe zusammengefassten Schülern sämmtlicher vier oberen Jahrgänge zugleich ertheilt werde.

Dieses Thema, an und für sich von tiefgehender Bedeutung, hat speciell für die ungarischen Volksschulverhältnisse eine um so einschneidendere Wichtigkeit, als etwa 12000 Elementarvolksschulen, also ungefähr drei Viertel sämmtlicher ungarischer Volksschulen, in die Kategorien der ungetheilten und in die der Schulen mit zwei Lehrern fallen. Die Debatte über dasselbe war demgemäß sowol in den Fachcommissionssitzungen wie auch in der Generalversammlung die lebhafteste und eingehendste.

7. Thema: Eötvös-Stiftung. — Vereinbarungen betreffs der Verwaltung werden getroffen.

8. Thema: Organisation der Lehrervereine. Die diesbezüglichen Beschlüsse des ersten Delegirtentages werden einigermaßen modificirt.

Wie man sieht, handelte es sich am zweiten Delegirtentag um hochbedeutsame Dinge, und sind die Beschlüsse, dank der eingehenden Vorarbeiten des Vorbereitungscomités und der Ausdauer der Fachcommissionen, ihrem Inhalt nach sowol dem dermaligen Stande der Erziehungswissenschaft, als auch der speciellen Bildungs- und Schulverhältnisse des Landes angemessen.

Wenn der Geist der Eintracht und der Vaterlandsliebe, der die Lehrerschaft Ungarns stets beseelte, sich kräftiger erweisen wird, als der der drohenden Zwietracht, so dürfte die Institution des Delegirtentages sich als lebensfähig erweisen und zur gedeihlichen Entwicklung des ungarischen Volksschulwesens nicht unerheblich beitragen.

Ein Lehrbuch der Pädagogik aus Uruguay.*)

Besprochen von ***Bertha v. d. Lage-Berlin.***

Herr F. A. Berra, der als Delegirter von Uruguay im Jahre 1882 den officiellen Bericht über den ersten pädagogischen Congress von Südamerika **) herausgab und in seinem Vaterlande als hervorragender praktischer und theoretischer Pädagoge bekannt ist, veröffentlichte neuerdings ein umfangreiches, von großen Kenntnissen zeugendes Werk, für Lehrerseminare bestimmt. Es nennt sich „Apuntes para un curso de pedagogia por el Doctor F. A. Berra" (Montevideo 1883), umfasst 718 Seiten Großoctav und ist vorzüglich ausgestattet.

Der Verfasser, von der Gesellschaft für Volksunterricht zum Lehrer der Pädagogik an dem vor einigen Jahren (1877) in Montevideo gegründeten Seminar berufen, fand unter den vorhandenen Lehrbüchern keins, welches seinen Ansichten und zugleich den Verhältnissen seines Vaterlandes entsprochen hätte. Er fordert logische Begründung und Entwicklung der pädagogischen Principien aus der menschlichen Natur heraus und beständige Wechselwirkung zwischen entwickelter Theorie und der aus derselben abgeleiteten Praxis. Sein Werk hat demgemäß zwei Grundgedanken; 1. Die Wissenschaft der Pädagogik ist abzuleiten aus der Anthropologie und der Moral, 2. die Lehre der Pädagogik besteht nicht nur aus unzusammenhängenden, durch die individuelle Erfahrung gewonnenen Regeln, sondern aus allgemeinen, durch die Natur und Bestimmung des Menschen gegebenen Grundwahrheiten, von denen eine der anderen entstammt.

Das Buch zerfällt in zwei Theile. Der erste Theil behandelt die Theorie, der zweite die Praxis der Pädagogik.

Theil I gibt zuerst eine ausführliche, beinahe 200 Seiten umfassende

---

*) Dem kosmopolitischen Standpunkte des Pädagogiums entsprechend haben wir bereits im III. Bande desselben S. 503 ff. unter der Überschrift: „Aus Montevideo" die höchst beachtenswerten pädagogischen Bestrebungen in der Republik Uruguay und die hervorragende Stellung, welche Herr Dr. Berra, der Verfasser des hier angezeigten Buches, in seinem Vaterlande einnimmt, unseren Lesern vorgeführt. Der citirte Artikel orientirt also über die allgemeinen Verhältnisse und Anschauungen, aus denen das hier besprochene Werk entsprungen ist, weshalb wir nicht unterlassen wollten, auf ihn zu verweisen. — Im alten Europa wird der Fortschritt des Bildungswesens durch mittelalterliche Traditionen und andere Missstände in hohem Grade erschwert; freuen wir uns also, dass in neu aufblühenden Staaten jenseits des Oceans die öffentliche Erziehung von derartigen Fesseln frei ist. Möge der Culturstrom, welcher die Völker des Erdkreises verbindet, durch immer neue Wellen die alten Rinnsale vor Versandung und Versumpfung schützen! D.

**) Siehe Pädagog. V. Band. S. 518.

Anthropologie; dieselbe begnügt sich nicht damit, dem jungen Lehrer eine allgemeine Kenntnis des menschlichen Körpers und seiner äußeren und inneren Fähigkeiten zu vermitteln, sondern zeigt den Körper und den Geist in allen Phasen der Entwickelung. Ferner legt Herr Berra in einem folgenden Capitel die Pflichten des Menschen dar gegen sich selbst, gegen die Familie und den Staat. Die Natur des Menschen und seine Bestimmung gibt die Gesetze der Pädagogik, deren der Verfasser 17 auf Seite 214—234 entwickelt. So bedingt z. B. die Anthropologie das Gesetz der Übung (ley de ejercitacion), das der Wiederholung (ley de repeticio del ejercicio), das der fortschreitenden Entwickelung (ley de progresion), während die Moral, d. h. die obengenannten Pflichten, das Gesetz des Umfanges des Lehrplanes (ley de integridad) begründet, und die Wahrheit, dass jeder Mensch diese Pflichten zu erfüllen hat, für einen jeden das Anrecht fordert auf dieselbe allgemeine Bildung ohne Rücksicht auf den Stand oder das Geschlecht, mit dem einzigen Unterschiede der größeren oder geringeren Vertiefung in den einzelnen Fächern je nach dem speciellen Bedürfnis (ley de universidad, ley de suficiencia). Erwähnenswert ist noch aus diesem Theil, dass der Verfasser der richtigen Ausbildung und Behandlung der menschlichen Stimme ein Capitel widmet, die mimischen Fähigkeiten hervorhebt und durchgehends betont, dass nicht die positiven Kenntnisse die Hauptsache seien, sondern das Verständnis und die Anwendung derselben auf das praktische Leben, die Gewöhnung an Selbstbeobachtung und Kritik. Interessant dürfte auch die Thatsache sein, dass sich Herr Berra erst einzelne Ausdrücke, wie pedagogista und pedagogico, selbst schaffen musste.

Theil II wendet die gegebenen Regeln auf die Praxis des Unterrichtes an und zwar 1. auf den eigentlichen Unterricht, 2. auf die Erziehung und 3. auf die Leitung der Schule. Der Unterricht gibt die positiven Kenntnisse, die Erziehung sorgt dafür, dass dieselben durch Übung und Anwendung zu Fleisch und Blut werden, die Schulordnung macht den Schülern möglich, das Gebotene erfolgreich in sich zu verarbeiten, indem sie den nöthigen Wechsel von Arbeit und Erholung anordnet. Die 1. Unterabtheilung zerfällt wieder in 7 Capitel, in denen die einzelnen Unterrichtsfächer hinsichtlich der gewonnenen Regeln durchgenommen werden. Jedes der Capitel bringt zum Schluss eine dahin gehörende Probelection, welche die verschiedenen Lehrmethoden kennzeichnet: die entwickelnde, die darlegende, die abfragende und die sokratische, welch letztere alle drei vorhergenannten vereinigt. Die 2. Unterabtheilung behandelt in zwei Capiteln die allgemeine Erziehung, in sechs weiteren die einzelnen Fächer in ihrer erziehlichen Bedeutung und schließt mit einigen allgemeinen Betrachtungen über den Lehrplan, den Zusammenhang zwischen Unterricht und Erziehung. Ganz vorzüglich ist das letzte Capitel über den Anschauungsunterricht, der uns in seinen mannigfachen Benennungen und Grundgedanken in den verschiedenen Ländern vorgeführt wird. Die 3. Unterabtheilung charakterisirt den Schüler, den Lehrer, die äußeren Einrichtungen, den Stundenplan und die Schulordnung, wie sie die gefundenen pädagogischen Gesetze wünschenswert erscheinen lassen.

Die Gründlichkeit und den Ernst der Arbeit erkennt man auch aus der Anführung der philosophischen und pädagogischen Werke aller Nationen, die Herr Berra durchgearbeitet hat. — Ein Anhang gibt die Liste der pädagogischen Bücher; unter denen Deutschlands erhält Fröbel eine hervorragende

Stelle; der Einfluss seiner Auffassung ist wol unleugbar. Österreich ist durch vier Werke vertreten; als das bedeutendste nennt er: Dittes, Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes. Eigenthümlich ist dieser Liste die Angabe der Höhe und Breite des Formates in Centimetern. — Pädagogischen Scharfblick verräth Berra's Empfehlung, weniger durch Bücher als durch mündliche Besprechung zu lehren. Die Lectionen lassen erkennen, welchen praktischen Einfluss der Unterricht auf die Lebensführung des Kindes gewinnen soll, und wie tief der Verfasser durchdrungen ist von dem Bewusstsein, dass Liebe mehr ausrichtet als Strenge.

Dem deutschen Leser wird vielleicht das Bild unglaublich erscheinen, welches Herr Berra S. 17 von dem gewöhnlichen Lehrer entwirft, dessen einzige Kunst im Abhören der Lection und im Anstreichen von Lob oder Tadel besteht. Ist der allgemeine Standpunkt des Lehrers in Uruguay so traurig, so ist der Versuch Berra's, denselben zu veredeln, um so verdienstvoller. Wenig ansprechend dürfte uns ferner die fast schematische Behandlung des Gegenstandes sein; die romanischen Nationen sehen darin gerade einen Vorzug. Auf dem Congress in Buenos-Ayres erhielt das Werk den ersten großen Preis; Hippeau rühmt die tiefe Wissenschaftlichkeit desselben, Bernard Perez lobt die philosophische Auffassung, und Siciliani sagt, dass es nichts Ähnliches in Europa gäbe. Die ersten beiden wollen eine französische, der letztere will eine italienische Übersetzung veranlassen.

Pädagogische Rundschau.

Evangelischer Schulcongress. — Das Schulwesen der Stadt Leipzig. — Lehrerbesoldungen. — Feriencolonien. — Zum Schulkampf in Österreich. — Keine Jugendwehr in Österreich. — Schule und Haus. — Eine neue Jugendzeitung. — Ein Bauernkalender. — Nur eine Schreib- und Druckschrift. — Zur Frage der Arbeitsschulen. — Amerikanische Schulzustände. — Die Textbücher in den öffentlichen Schulen. — Zur Überbürdungsfrage.

Evangelischer Schulcongress. ꝉ Aus dem ehemaligen Kurfürstenthum Hessen. Gar keck erhebt die Reaction in unserer Zeit wieder das Haupt, mitten in die Hochburgen des Liberalismus dringt sie hinein, um für ihre Sache Propaganda zu machen. Dafür ist der „zweite evangelische Schulcongress", der vom 24.—27. September in den Mauern Kassels tagte, der sprechendste Beweis. Seine erste Versammlung hielt der „evangelische Schulcongress" im Herbste vorigen Jahres in Frankfurt a. M. ab. Die Veranstalter desselben begründeten in einer im „Christlichen Schulboten" zuerst veröffentlichten Einladung ihr Unternehmen mit folgenden Ausführungen: „Unserer Zeit wird vielfach der Vorwurf gemacht, dass sie in übertriebener Weise eine Zeit der Versammlungen und Congresse sei. Es liegt uns fern, einem vielleicht krankhaften Zustande der Gegenwart folgend, die Zahl solcher Vereinigungen noch unnöthig vermehren zu wollen. Ein Congress aber hätte unseres Erachtens schon längst sollen ins Leben gerufen werden. Wir glauben darum auch, indem wir ihn veranlassen, vielfachen Wünschen zu entsprechen." Hiermit war das Bedürfnis nur höchst schwach und unlogisch begründet, deshalb heißt es weiter: „Wie sehr ein solcher Congress, der auf dem sichern Fundament der göttlichen Heilsthaten und Offenbarungen zusammentritt, dem christlichen Schulwesen zu dienen im Stande ist, bedarf keines Nachweises." Noch weniger bedurfte folgende Behauptung von seiten der gründungslustigen Pastoren eines Beweises: „Gegenüber den mächtigen Strömungen der Gegenwart, welche das Evangelium von Jesu Christo als Grundlage der öffentlichen Jugendbildung zu verdrängen drohen, dürfte es indessen geradezu als Pflicht erscheinen, mit solcher Vereinigung nicht länger zu säumen." Auch stellten die Herren Pastoren und ihre Genossen in Aussicht, dass der ins Auge gefasste Congress in gleicher Weise sein Interesse dem höheren wie dem Volksschulwesen zuwenden wolle. Die Frankfurter Versammlung discutirte folgende Vorträge: „Die Beendigung des Schulkampfes auf dem Volksschulgebiete", „Das Glück der Jugendzeit und die Pflege desselben durch Haus und Schule" und „Aus welchen Gründen ist auch für die höheren Schulen der confessionelle Charakter wünschenswert, und was kann unter den obwaltenden Umständen zu Gunsten

desselben geschehen?“ — Die erste Versammlung kennzeichnete den „Congress“ genugsam. Schon nach der äußeren Zusammensetzung glich er mehr einem Pastoren-Convent als einem Schulcongress, denn das geistliche Element herrschte entschieden vor, daneben waren auch die Lehrer höherer Schulen zahlreich vertreten, die Volksschullehrer nur in sehr geringer Anzahl. Die Reden durchwehte pharisäische Selbstgerechtigkeit; in übertriebener Weise war von Kämpfen auf Leben und Tod mit den Vertretern der modernen Weltanschauung vielfach die Rede; Angriffe auf die liberalen Schulgesetze Darmstadts, Badens, auf die Maßnahmen des Ministers Dr. Falk, auf die Thätigkeit der freien Lehrervereine, Unduldsamkeit gegen liberal gesinnte Männer charakterisirten die Versammlung hinlänglich. Als ein Redner die Religionslehrer der Gymnasien als solche bezeichnete, die meistens am Glauben Schiffbruch gelitten hätten und eine Pest für die höheren Schulen seien, blieb das ungerügt, und ein Frankfurter Lehrer, der die Angegriffenen in Schutz nehmen wollte, wurde todtgeschrieen. Mit dreister Stirn fällte der zweite Präsident der Versammlung, Gymnasialdirector Alexi aus Mühlhausen im Elsass, das Urtheil: „Die ganze moderne Pädagogik ist falsch, von Rousseau und Pestalozzi bis herab auf Diesterweg und Falk.“ Weiter sagte derselbe: „Wir haben das Bewusstsein, dass der Naturalismus und Materialismus und Liberalismus und all die andern -ismusse Bankerott gemacht haben.“

Diese Versammlung nun hatte sich als zweites Operationsfeld die Stadt Kassel ersehen. Schon frühzeitig wurde sie von der dortigen liberalen Presse ins gehörige Licht gesetzt. Dazu erschien eine „Einladungsschrift zum zweiten evangelischen Schulcongress in Kassel“, welche folgenden Ausfall enthielt: „Die liberalen Parteien haben in den Parlamenten, in der Presse und zur Zeit ihrer unheilvollen Herr- und Wirtschaft auch durch höhere und höchste Behörden nicht aufgehört, dahin zu wirken, dass der Staat sich von allem lossage, was Gott und Gottesdienst heißt. Die damals angestrebte Religionslosigkeit sollte dahin führen, den Staat unter den Einfluss des Naturalismus, der Lehre von der Abstammung des Menschen vom Thier, des Judenthums, überhaupt antichristlicher Anschauungen zu stellen und in der confessionslosen Schule die Werkstätte zu schaffen, in welcher man das Volk dem Christenthum entfremden könne.“ Diese Einladungsschrift war anonym erschienen, ging aber von einem Mitgliede des Kasseler Localcomités aus und wurde von dem ersten Präsidenten des Schulcongresses als eine Stimme für den Congress bezeichnet, deren man sich herzlich freuen dürfe. Als nun die Kasseler liberale Presse darauf hinwies, dass der Cultusminister v. Puttkamer erklärt habe: „Heute zu sagen und behaupten zu wollen, dass in Preußen in den Schulen der Religionsunterricht und die damit zusammenhängenden Wolthaten nicht mehr in vollstem Maße der Jugend zutheil würden, das bin ich berechtigt, für eine Übertreibung zu erklären, und was ich verpflichtet bin auszusprechen, und zwar mit vollem Bewusstsein und mit vollster Überzeugung, ist das, dass auch unter der Amtsführung meines Herrn Amtsvorgängers (Dr. Falk) nichts geschehen ist, was die christlichen Grundlagen unserer Volksschule hätte erschüttern können“, da waren die Mitglieder vom Kasseler Localcomité und der Herr Präsident sehr schnell bei der Hand, den anonymen Verfasser der Einladungsschrift zu desavouiren. Dass eine solche Versammlung in der liberalen Stadt Kassel wenig Sympathien finden würde, lässt sich nach dem Berichteten denken. Weder von

seiten der städtischen noch der Regierungsbehörden wurde ihr eine Begrüßung zutheil, die bisher den vielen anderen Versammlungen, die das günstig gelegene Kassel aufsuchten, zutheil geworden war. Wenn die Versammlung zum Schluss dennoch eine Theilnehmerzahl von etwa 600 Personen aufwies, so ist in Betracht zu ziehen, dass infolge des auf der Tagesordnung stehenden Vertrags über die „Schulaufsichtsfrage“ eine große Zahl von Gegnern des Schulcongresses sich eingefunden hatte. Die übrigen Vorträge: „Der naturwissenschaftliche Unterricht an den höheren Schulen mit Rücksicht auf ihren christlichen Charakter“, „Die Bedeutung des Spiels für Jugendleben und Erziehung“, „Luthers Bedeutung für die deutsche Schule“, „Die Verantwortlichkeit der evangelischen Volksschule“, hatten für die meisten Theilnehmer ein geringeres Interesse als der Vortrag über die Schulaufsichtsfrage. Die demselben zu Grunde liegenden Thesen des Pastors Zillesen-Orsoy anerkennen zwar manches, was absolut nicht mehr geändert werden kann, fordern aber mit aller Entschiedenheit eine dominirende Stellung der Kirche in der Schule. In Rücksicht auf den außergewöhnlichen Umfang dieser Thesen muss Ihr Berichterstatter auf die Wiedergabe derselben verzichten, was übrigens kein großer Schaden ist, da eine Abstimmung über dieselben nicht erfolgt und der „Evangelische Schulcongress“ in der ganzen Angelegenheit zu keinem Resultat gelangt ist. Das kam offenbar daher, dass Herr Zillesen, ein relativ gemäßigter Mann, manche Zugeständnisse gemacht hatte, die seine Vereinsgenossen noch lange nicht billigen. Behauptete doch der bekannte Agitator für Schulsparcassen, Pastor Senckel-Hohenwald, wie es nur geborene Dichter und Künstler gebe, so gäbe es auch ur geborene Schulinspectoren, und das seien die Geistlichen!

Eigenthümlich, aber dem pastoralen Charakter der Versammlung entsprechend, war das erbauliche Element. Jede Sitzung wurde mit Gebet, Choralgesang und längerer erbaulicher Ansprache begonnen. Die Discussionen waren höchst dürftig, was hauptsächlich darin seinen Grund haben mag, dass nach den vorausgegangenen geistlichen Exercitien und sehr ausführlichen Vorträgen kaum noch Zeit für dieselben übrig blieb. Nachdem der „Congress“ in Frankfurt sowol wie in Kassel entschieden Fiasco gemacht hat, will er im nächsten Jahre Süddeutschland und zwar Stuttgart aufsuchen.

Das Schulwesen der Stadt Leipzig zeigt eine außerordentlich reiche Entwickelung. Über den gegenwärtigen Stand desselben gibt eine unlängst erschienene, auf officiellen Quellen beruhende, alle Verhältnisse umfassende und höchst sorgfältig ausgeführte Schrift, unter dem Titel „Beiträge zur Übersicht über das Leipziger Schulwesen“ (120 Seiten, in Commission von Gustav Fock in Leipzig) genaue Auskunft. An communalen Lehranstalten gibt es in Leipzig 2 Gymnasien, 2 Realschulen, 1 höhere Schule für Mädchen, 1 Gewerbeschule, ferner 18 Volksschulen, 2 Fortbildungsschulen für Knaben und 1 Fortbildungsschule für Mädchen. Die Volksschulen sind sämmtlich, entsprechend der achtjährigen Schulpflicht, nach dem Achtclassensystem eingerichtet; 14 von ihnen sind Doppelschulen, d. h. Anstalten mit gesonderten Knaben- und Mädchenabtheilungen, überdies meist mit zahlreichen Parallelclassen. Eine dieser Doppelanstalten ist Freischule, in allen anderen wird Schulgeld gezahlt, abgestuft nach den Vermögensverhältnissen der Eltern

(3 Classen, 36, 18 und 4.80 Mark jährlich). Die Besoldung der Directoren an den Volksschulen beträgt 3600—4200 Mark und 1050 Mark Wohnungsentschädigung, die der ständigen Volksschullehrer 1650—3000 Mark. Die Lehrer an Volksschulen sind zur Ertheilung von 26, die an höheren Schulen zur Ertheilung von 22 wöchentlichen Lehrstunden verpflichtet. Die 6 höheren Schulen zählen zusammen 2774, die Volksschulen zusammen 19,430 Schüler, die Fortbildungsschulen 2112 Knaben und 208 Mädchen. (Die Stadt Leipzig hatte bei der letzten Volkszählung [1882] 155,956 Einwohner.) Zur Erhaltung der Volks- und Fortbildungsschulen leistete die Stadt im Jahre 1882 einen baren Zuschuss von 932,050 Mark, der höheren Schulen 246,514 M. (Der Gesammtaufwand der Communalverwaltung war 6,448,111 M.) — Neben den communalen Bildungsanstalten bestehen in Leipzig, abgesehen von der altberühmten Universität, noch 1 königl. Gymnasium, 1 katholische Volksschule (der katholischen Gemeinde gehörig), mehrere kaufmännische und gewerbliche Lehranstalten (theils genossenschaftliche, theils persönliche Unternehmungen), sowie eine größere Anzahl von Privatschulen (resp. Instituten) theils für Knaben, theils für Mädchen, von denen einige der letzteren Art auch Kindergärtnerinnen, resp. Lehrerinnen ausbilden. Bezüglich weiterer Specialitäten verweisen wir auf die oben citirte Schrift.

Lehrerbesoldungen. In dem interessanten und lehrreichen Vortrage von Herrn J. J. Alexandre in Straßburg, betreffend die Gehaltsverhältnisse der Volksschullehrer (s. das vorige Heft des „Paedagogium“ S. 131) werden u. a. zwei Reihen deutscher Städte nach dem Maximal- und dem Minimalgehalt, das sie ihren Volksschullehrern bieten, aufgeführt, wobei sich folgende Ziffern herausstellen. Als Maximalgehalt (excl. Wohnungsentschädigung) gewähren in Mark: Frankfurt a. M. 4000, Altona 3500, Berlin 3420, Wandsbeck, Leipzig, München, Chemnitz, Kiel, Dresden 3000, Konstanz 2960, Hamburg 2880, Mainz, Zwickau, Braunschweig, Flensburg 2800, Itzehoe 2720, Essen, Magdeburg, Osnabrück, Kassel, Hannover 2700 — als Minimalgehalt (excl. Wohnungsentschädigung): Posen 1975, Berlin, Frankfurt a. M., Hamburg, Lübeck 1800, München 1794, Pforzheim 1671, Essen, Leipzig 1650, Baden 1610, Kehl 1600, Freiburg i. Br., Dresden, Elberfeld, Köln, Barmen 1500, Karlsruhe 1485, Mannheim 1470, Düsseldorf, Regensburg, Kaiserslautern, Säckingen 1400 . . . . . Mühlhausen i. E. 1240, Straßburg 1160.

Feriencolonien. Diese wolthätigen Veranstaltungen (vgl. Paedagogium VI, 1. Heft, S. 42 ff.) gewinnen mehr und mehr Boden. In diesem Jahre sind sie u. a. in der schulfreundlichen Stadt Gera zum ersten Male und zwar mit sehr günstigem Erfolg zur Ausführung gelangt, worüber das der Sache vorstehende Comité unlängst in einer Druckschrift seinen Bericht niedergelegt hat. Derselbe hebt hervor, dass, obwol Gera noch nicht zu den Großstädten gehöre, daselbst doch die Feriencolonien ein Bedürfnis seien, „weil unsere armen Kinder . . . das ganze Jahr hindurch nach dem planmäßigen Schulunterrichte und während der Ferien meist den ganzen Tag über in Fabriken arbeiten müssen und oft über das gesetzliche Maß hinaus angestrengt werden.

Den Wahrnehmungen in anderen Städten entgegengesetzt constatirten die Herren Ärzte, dass die Knaben viel schwächlicher und bedürftiger waren als die Mädchen, was seinen Grund wol in der angestrengteren Arbeit der Knaben in den Fabriken und in der schlechteren Ernährung derselben haben mag, während die Mehrzahl der Mädchen nur Aufwartungen besorgen, wo ihnen bessere Ernährung geboten wird als daheim in der Familie.“ — Zum Glück fand in Gera die Idee der Feriencolonien nicht blos bei menschenfreundlichen Privatpersonen, sondern auch im Stadtrathscollegium Verständnis und Zustimmung und besonders durch die Herren Oberbürgermeister Ruick und Stadtrath Müller werkthätige Förderung. Ihnen schlossen sich die Herren Oberlehrer Angelroth, Schuldirector Dr. Barthels, Physikus Dr. Häuber, Postdirector a. D. Dr. Heyland und eine Reihe anderer angesehener und gemeinnützigem Wirken ergebener Männer an, um ohne Zögern zur That zu schreiten. Die eingeleiteten Geldsammlungen fanden sowol in wolhabenden Kreisen als auch bei schlichten Bürgern freundliches Entgegenkommen, und so konnten diesen Sommer zwei Colonien, 16 Knaben und 15 Mädchen, zu dreiwöchentlichem Aufenthalte aufs Land gesendet werden. Der Gesammtaufwand betrug circa 1500 Mark, der Erfolg war nach dem Gutachten der pädagogischen Leiter und der Ärzte ein recht erfreulicher. — Es liegt hier ein rühmliches Beispiel einsichtsvoller und thatkräftiger Fürsorge für die arme Jugend vor, welches recht vielseitige Nachahmung finden möge: der erwähnte Bericht kann dabei zur Aufmunterung und Belehrung dienen und wird Freunden der guten Sache auf Verlangen wol bereitwillig verabfolgt werden.

Zum Schulkampf in Österreich. Die Gemeindevertretung von Fünfhaus bei Wien hat am 23. November nach längerer Debatte einstimmig folgende Resolution gefasst: „Die Gemeindevertretung von Fünfhaus, die auf Grund des freisinnigen Schulgesetzes vom Jahre 1869 mehr als 300,000 fl. zu Schulzwecken freudig und opferwillig verwendet hat, hält nach wie vor fest an den Principien dieses Gesetzes und der darin begründeten achtjährigen Schulpflicht. Von diesem Beschlusse sollen der Orts-Schulrath, sowie sämmtliche Schulleitungen mit dem Ersuchen verständiget werden, dass dieselben die Bevölkerung über den Nutzen der achtjährigen Schulpflicht, des Weiteren aber auch insbesondere über den hohen Wert des Turnens für Mädchen aufklären und dahin wirken mögen, dass sich auch die Schülerinnen eifrigst dem Turnunterrichte widmen.“

Ehre diesem bildungsfreundlichen und mannhaften Vorgehen. Möchte dasselbe allen Gemeindevertretungen, vor allem der von Wien, zum Muster dienen!

Die Wiener „D. Z.“ vom 30. November berichtet: „Die Clericalen haben einen neuen Sieg über die Schulfreunde zu verzeichnen. Alle steierischen Bezirksschulräthe entschieden bisher, dass den von den Gemeinden, beziehungsweise ihren Caplänen, nach der Vorschrift des clericalen „Sonntagsboten“ eingebrachten Gesuchen um Schulbesuchs-Erleichterungen nach dem Wortlaute der Durchführungs-Verordnung zur Schulgesetznovelle nicht willfahrt werden kann. Dieser Bescheid fand natürlich nicht den Beifall der Clericalen, und der Unterrichtsminister richtete deshalb einen Erlass an den steierischen Landesschulrath, des Inhaltes, dass die vom „Sonntagsboten“ vorgeschlagenen Erleich-

terungen zulässig seien, d. h. dass im achten Schuljahre nur im Wintersemester wöchentlich drei Stunden, im Sommersemester aber gar kein Unterricht ertheilt werde. Auf das ganze achte Schuljahr kommen also siebenundfünfzig Stunden! Die steierischen Clericalen können mit Baron Conrad (dem Unterrichtsminister) zufrieden sein.“ Hierzu muss bemerkt werden, dass den steierischen Clericalen offenbar das Vorgehen des Gemeinderathes von Wien zum Muster gedient hat (s. das vorige Heft des Pädagogiums S. 134), und man darf sich nicht wundern, wenn das von der Vertretung der Reichshauptstadt einstimmig und in zuvorkommender Weise adoptirte Volksbildungsmaß auch für die steierischen Dörfer als ausreichend angesehen wird.

Keine Jugendwehr in Österreich. Im Jahre 1880 regte der „Österreichische Schützenbund“ die Bildung einer Jugendwehr in Österreich an; nach mehrfachen Berathungen entwickelte und motivirte er sein Project in einer Denkschrift, welche er dem Kaiser mit dem Ansuchen um Genehmigung überreichte. Nun hat das Präsidium des Schützenbundes von der k. Statthalterei zu Wien den Bescheid erhalten, dass der Kaiser sich nicht bestimmt gefunden habe, die Errichtung der fraglichen Jugendwehr zu gestatten. — Vom Standpunkte einer rationellen Pädagogik kann man sich dieser kaiserlichen Ablehnung nur freuen, um so mehr, als in der neuesten Zeit allerlei willkürliche und schädliche Eingriffe in das öffentliche Bildungswesen unternommen, resp. versucht werden. Speciell in Sachen der „Jugendwehr“ haben wir bereits mit Beziehung auf Frankreich unser missbilligendes Votum abgegeben.

„Schule und Haus.“ Unter diesem Titel wird mit Beginn des Jahres 1884 in Wien eine neue Zeitschrift erscheinen, welche dem harmonischen Zusammenwirken von Schule und Haus die Wege bereiten, also einer Idee dienen will, der alle einsichtigen Pädagogen große Wichtigkeit beilegen und nebst anderen Mitteln auch die Presse Vorschub leisten soll. In Deutschland bestehen schon seit längerer Zeit mehrere Blätter, welche ausdrücklich eine innige Verbindung zwischen Eltern und Lehrern zu gemeinsamer Förderung der Jugenderziehung als ihr Hauptziel bezeichnen, und in Österreich ist die Gründung eines Organs zu gleichem Zwecke wiederholt und dringend angeregt worden. Nun haben sich zwei der tüchtigsten, regsamsten und geachtetsten Lehrer Wiens, die Herren Josef Eichler und Eduard Jordan, entschlossen, die Ausführung der Sache in die Hand zu nehmen; wir sind überzeugt, dass dieselben ihrem Unternehmen vollkommen gewachsen sind und wünschen ihnen besten Erfolg, vor allem aber die thatkräftige Unterstützung aller Collegen behufs der Einführung der neuen Zeitschrift ins Publicum. Dieselbe soll monatlich zweimal in der Stärke eines Druckbogens (16 Seiten) erscheinen, jährlich 2 fl. kosten und populäre Aufsätze über allgemeine und specielle Erziehungs- und Unterrichtsfragen, über physische Erziehung, ferner Kindercharakteristiken, Beiträge zur Kinderpsychologie und Kinderlogik, Erörterungen über verschiedene Bildungsmittel für die Jugend (Reisen, Lectüre, Kunst etc.), Recensionen von Jugendschriften, einen fortlaufenden Gedankenaustausch zwischen Schule und Haus, gesetzliche Bestimmungen und behörd-

liche Verfügungen in Schulangelegenheiten bringen und nächst der Belehrung auch der Unterhaltung Rechnung tragen. Adresse: Redaction und Administration von „Schule und Haus“ III, Reisnerstraße 2 in Wien.

Eine neue Jugendzeitung. Der rührige deutsche Landeslehrerverein in Böhmen ruft soeben, gemäß einem Beschlusse seiner letzten Generalversammlung, unter dem Titel „Österreichs deutsche Jugend“ eine Jugendzeitung ins Leben, welche allem Anschein nach guten Erfolg haben wird, da einerseits dem jungen Blatte in den Herren Rudolf, Erben, J. Fischer, Kultscher, Moißl und Thomas sehr tüchtige Kräfte zur Verfügung stehen und überdies noch andere hervorragende Schriftsteller die Mitarbeiterschaft zugesagt haben, anderseits die zahlreichen Mitglieder des deutschen Landeslehrervereins in Böhmen dem neuen Unternehmen alle Unterstützung und Förderung widmen werden. Die erste Nummer des Blattes, welches vorläufig in Monatsheften von $1^1/_2$—2 Bogen Großoctav und mit reichen Illustrationen erscheint, wird noch vor Weihnachten ausgegeben werden; der Preis des Jahrganges ist auf 2 fl. 40 kr. festgesetzt, eine schöne Ausstattung ist von der wolbekannten Firma „Gebrüder Stiepel in Reichenberg“ zuversichtlich zu erwarten. Adresse: Administration von „Österreichs deutsche Jugend“ in Reichenberg.

Ein Bauernkalender. Unser veehrter Mitarbeiter, Herr Franz Schlinkert, der, wie den Lesern des Pædagogiums sattsam bekannt ist, seit Jahren in vorzüglicher Weise dem Studium des Volksthums und der geistigen und materiellen Hebung des Volkes mit uneigennützigem Eifer obliegt, hat auf das Jahr 1884 einen „Großen Bauern-Kalender mit Bildern“ herausgegeben (Wien bei Karl Fromme, 148 S. 40 kr.), auf welchen wir Freunde der Volksbildung angelegentlich aufmerksam machen wollen. Dass Herr Schlinkert im Verein mit gleichgesinnten Mitarbeitern zur Herstellung eines solchen Volksbuches in hohem Grade befähigt und berufen war, bedarf hier keines Nachweises mehr. Die Volksschullehrer Österreichs werden sich ein Verdienst erwerben, wenn sie sich die Verbreitung seines Bauernkalenders angelegen sein lassen. Auch außerhalb Österreichs aber werden Freunde und Förderer des populären Schriftthums den Bauernkalender Schlinkerts mit Vergnügen lesen und in ihm mancherlei Nachahmenswertes finden.

„Nur eine Schreib- und Druckschrift.“ Diese Forderung hatte Herr Bürgerschullehrer Karl Huber in Wien zum Gegenstande eines Vortrages in der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ gemacht, und nachdem dieser Vortrag von der letzteren allseitig gebilligt worden war, ist er, 18 S. im Umfange, als Broschüre im Verlage des genannten Vereins erschienen (Preis 30 Kreuzer). Der Herr Verfasser zeigt klar und schlagend, dass es überflüssig und nachtheilig sei, in den Volksschulen mehrere Schriftarten zu lehren und zu gebrauchen, dass eine Schriftart völlig genüge, und dass die im Sinne dieser Thesis vorzunehmende Einschränkung des Schulunterrichtes bedeutende Vortheile bieten werde. Mit der Veröffentlichung seines Vortrages wollte er

alle Fachvereine einladen, die Sache zu berathen, damit durch das Votum der Lehrerschaft eine zweckentsprechende Änderung der Schulpraxis bewirkt werde. Wir finden die Ausführungen Huber's wol begründet und empfehlen seinen Vortrag der Beachtung der Lehrerkreise; wir freuen uns, hier einen exacten Beitrag vor uns zu haben zur Erfüllung der im Pædagogium wiederholt aufgestellten Forderung: Sichtet die Lehrstoffe!

Zur Frage der Arbeitsschulen. In Wien besteht ein „Verein von Kinderfreunden", welcher im Jahre 1873 in Zillingdorf bei Wiener-Neustadt ein Asyl für arme, meist ganz verlassene, vielfach auch verwahrloste Kinder errichtet hat. Nach zehnjähriger Erfahrung berichtet nun Herr Director Paul Hübner über die in der Anstalt gemachten Arbeitsversuche folgendermaßen: „Die ‚Arbeit' in oder neben der Schule ist eine viel ventilirte, strittige Frage. Der Berichterstatter ist einer jener Schulmänner, welche in Schrift und Wort für die Arbeit neben der Schule eintraten.

Dass Internate, wie das Zillingdorfer Asyl, welche die innigste Verbindung von Schule und Haus repräsentiren sollen, der Frage nach ‚Arbeit' auf Schritt und Tritt begegnen, wird jeder Schulmann bestätigen, die Formel aber, in welcher Weise bildend nach pädagogischen Grundsätzen zu arbeiten wäre, zu finden, ist dann schwer, wenn der betreffende Anstaltsleiter objectiv handeln will.

Es wurde demnach in der Zillingdorfer Anstalt manches versucht, manches verworfen, von den meisten Versuchen etwas behalten, und das Resultat bisher ist, neben der Schule anregend durch mannigfache tüchtige Arbeit zu wirken. Die Zöglinge sind Zuschauer und untergeordnete Mitarbeiter.

Die ‚Arbeit', als einer der wichtigsten erziehlichen Factoren, hat sich in der Zillingdorfer Anstalt so entwickelt: bei der ursprünglichen primitiven äußeren Form unseres Institutes und bei den bescheidenen Mitteln war die erste und dringendste Aufgabe die, aus dem Urzustande herauszukommen und eine wohnliche, anheimelnde Stätte zu schaffen. Wenn es nicht unbescheiden klingt, könnten wir nach unserem Anfange mit dem Dichter sagen: ‚Gott schuf die Erde, der Mensch gestaltet sie zum Garten.' So haben wir unsere wüsten Räume bepflanzt, unsere kahlen Mauern getüncht und bemalt, unsere und unserer Nachbarn bauliche Blößen und Schäden verdeckt oder gut gemacht. Dies war Gartenarbeit, Maurer-, Maler-, Anstreicher-, Tischler- und Zimmermannsarbeit. — Diese Arbeiten haben sich von selbst ergeben und wir mussten und wollten so viel als möglich alles selbst machen. Das war das Arbeiten und Erwerben zum eigenen Nutzen, im Interesse der Wohnlichkeit, Behaglichkeit und auch Schönheit.

Das ging so einige Jahre fort, bis die Mittel reichlicher flossen und die Anstalt bedeutend erweitert werden konnte, aber es wurde immer redlich mitgearbeitet. Die Zöglinge hatten sich indes bedeutend vermehrt, und es gebrach für alle an passenden, sogenannten natürlichen Arbeitsaufgaben. Es wurde nach einer bekannten, beliebten Knabenbeschäftigung gegriffen, nach den Laubsägearbeiten, nachdem schon das Modelliren in Übung war. Der Wert dieser Arbeiten und Erzeugnisse stellte sich nach pädagogischer, materieller,

künstlerischer und praktischer Richtung als unbedeutend heraus, und wurde diese Beschäftigung, schulmäßig betrieben, aufgegeben..

Die Bedürfnisse der Schule (Lehrmittel), des Hauses, des Gartens etc. wurden nunmehr blos durch die Anstaltshände befriedigt, und wurde darauf Bedacht genommen, dass die männlichen Bediensteten der Anstalt in einem Gewerbe bewandert und auch sonst anstellig und vielseitig verwendbar sind. Das erregte Aufmerksamkeit und verschaffte mannigfaltige Einsicht in praktische Verhältnisse. Durch immerwährendes Arbeiten und Verbessern verringerten sich aber die häuslichen Bedürfnisse, und die rauhe Jahreszeit, welche an die inneren Räume fesselt, forderte auf, wieder nach einer Beschäftigung zu suchen.

Diese fand sich in der sogenannten feinen Korbflechterei, für welche damals auch viel Propaganda gemacht wurde. Die Sache wurde mit Eifer ergriffen, und durch fast zwei Jahre nach allen Seiten erprobt — endlich aufgelassen, weil die Arbeit zum vielen Sitzen zwingt und zudem geringen Gewinn abwarf. Bei der großen bestehenden Concurrenz in diesem Artikel, wäre ein nennenswerter Verdienst nur durch Ausbeutung der Arbeitskräfte möglich gewesen; und das dürfen wir nicht wollen. Die Korbflechterei war die letzte werkstättenmäßig, allgemein betriebene Arbeit.

Das fortwährende Mitarbeiten und Beobachten hat den Berichterstatter zur unumstößlichen Einsicht gebracht, dass Knaben bis zum 14. Lebensjahre keine erwerbenden, ausübenden Arbeitskräfte sind, dass die gesetzlich zugemessene Schulzeit viel zu kostbar ist, um einen großen Theil derselben zur Aneignung von Fertigkeiten in gewerblicher Richtung zu verwenden, und dass es überhaupt nur sehr wenige Arbeiten gibt, welche der Kraft und Einsicht von Knaben entsprechen und ethischen Wert haben.

Dagegen hat die Schule die unbezweifelte Aufgabe, nach Anschauungen zu bilden, und deshalb Anschauungsobjecte zu suchen und herbeizuschaffen. Auf das sinnige Gemüth übt das Werden und Weben in der Natur einen mächtigen Zauber aus; das Entstehensehen der verschiedensten menschlichen Gebrauchsgegenstände, fesselt alle normal beanlagten Menschen, insbesondere die Kinder. So ist eine Werkstätte, in welcher das Mannigfachste hergestellt wird, für den Schulmann und Erzieher eine wahre Schatz- und Fundgrube; denn laufende Kräfte sind da in Thätigkeit, mechanische und geistige, und aus den rohen Stoffen entwickeln sich unter den Augen der Kinder Kunst- und Gebrauchsgegenstände, der Grad und der Wert des Könnens wird gesehen, erwogen und gemessen, und der Ehrgeiz, anordnen und auch Tüchtiges schaffen zu können, wird erweckt. Was ist dieses Lernen, gegenüber dem Lernen aus dem Buche! — Materialien, Preise, Ankaufsmodus, Bezugsquellen, Wertschätzung, Verarbeitung, Werkzeuge, Verwendung der Gegenstände, Verwertung derselben etc., all' das ist lebendiges Lernen, ein Aneignen von gründlichen Kenntnissen spielend und unvergesslich.

In dieser Art und in diesem Sinne wird eine Schulwerkstätte zu einer wirklichen Anschauungsstätte (im Gegensatze zu jenen sogenannten Schulmuseen, die als Heiligthum von den Schülern nur betreten werden dürfen und deren Inhalt überhaupt profanen Augen verschlossen bleibt) geradezu zu einer Schule fürs Leben.

So halten wir unsere Anstaltswerkstätte gleichberechtigt und gleich nothwendig wie die Schule, und sowie in dieser, ist auch in jener der abtödtende Mechanismus ausgeschlossen. Es ist so im Laufe unserer zehnjährigen Thätigkeit geworden. Die Jugend soll angeregt werden, fassbare, tiefe Eindrücke zu empfangen und klare Begriffe zu sammeln. Das geschieht aber in einer gut eingerichteten und geführten Werkstätte neben der Schule in ungleich reicherem Maße, als in der besten Schule ohne Werkstätte.

Damit glaubt der Berichterstatter seinen Standpunkt in der ‚Arbeitsfrage', wie er ihn derzeit einnimmt, klar gelegt zu haben."

Amerikanische Schulzustände. In Chicago hielt der Rabbiner Hirsch einen Vortrag über die deutsche Lehrmethode, in welchem er u. a. sagte: „Das Lehren ist für den Deutschen ein Beruf, für den Englischamerikaner meist nur ein einstweiliger Trittstein zur Erlangung von etwas Anderem, oder ein Zufluchtshafen nach einem Schiffbruch. An diesem Übel leiden die Schulen unseres Landes. Das System unserer Freischulen ist allerdings ein großartiges; aber weit größer würden seine Ergebnisse und Leistungen sein, wenn diese Schulen in den Händen von Leuten wären, die besonders für ihre Arbeit vorbereitet und von einer solchen Liebe für ihren Beruf erfüllt wären, dass keine Aussicht auf Erfolg und Gewinn in einem anderen Felde sie diesem ihrem erkorenen Lebensberufe untreu machen könnte. Die deutsche Lehrmethode sucht das innere Leben des Zöglings zu entwickeln; die englische aber sucht dem Zögling nur einen gewissen Betrag von Wissen mitzutheilen, ohne darnach zu fragen, ob er das ihm Beigebrachte verdaut oder nicht." — Hierzu äußert sich die „Chicago Tribune" in folgender Weise: „In den Bemerkungen des Rabbi Hirsch ist eine große Wahrheit enthalten. Ein Hauptfehler unseres Systems liegt darin, dass die meisten unserer Erzieher es nicht aus Beruf sind und nicht die gehörige besondere Vorbildung zu diesem Berufe erhalten haben. Sie ergreifen ihn nicht als ihren Lebensberuf, wie es der Rechtsanwalt, der Geistliche, der Arzt mit seinem Berufe macht. Eine bedeutende Anzahl unserer Lehrer besteht aus jungen Leuten, die eben vom „College" kommen, noch nicht entschlossen sind, was sie in Zukunft treiben wollen, und daher die Unentschlossenheit mit Schulhalten überbrücken, oder aus Noth dazu greifen, um sich das erforderliche Geld zur Bezahlung ihrer wirklichen Studien zu erwerben. Bei weitem die größte Zahl unserer Lehrer besteht jedoch aus jungen Frauenzimmern, welche Lehrerinnen werden, weil sie für ihren Unterhalt sorgen müssen, bis jemand herkommt, sie heiratet und ihnen die Last ihres Unterhaltes abnimmt. Sehr wenige von ihnen ergreifen den Lehrberuf in der Absicht, sich ihm bleibend zu widmen. Dabei besteht ihr Hauptbegriff von ihrer Pflicht darin, dass sie den Kopf des Kindes mit Wissen aus dem Lehrbuch ohne Verständnis vollstopfen müssten, dass sie dem Kinde zu sagen hätten, das und das sei der Fall, nicht aber, warum es der Fall sei. Wo die Arbeit blos ein zeitweiliger Dienst ist, bis sich etwas Besseres findet, da darf man keinen Stolz auf sie und keine Begeisterung für sie erwarten und ebenso wenig den möglichst großen Erfolg. Allerdings kommt es vor, dass Männer und Frauen das Lehren als einen Beruf fürs ganze Leben er-

greifen und Erfolg dabei haben. Aber sie sind in diesem Lande zum Verzweifeln selten."

Die Textbücher in den öffentlichen Schulen. Die „Erziehungs-Blätter" (Organ des deutsch-amerikanischen Lehrerbundes) reproduciren aus der Milw. Fr. Pr. folgenden Artikel: „Die Principale der Volksschulen in New York haben kürzlich eine Versammlung abgehalten und sich darüber beschwert, dass das Textbüchersystem abgeschafft werden soll. Sie sagen, sie wüssten nicht, was sie ihre Lehrer in der Hälfte der Schulzeit, welche ihnen nach eigenem Gutdünken zur Ausfüllung überlassen sei, treiben lassen sollten. Sie wüssten nicht, wie man Grammatik lehren könne ohne Textbücher, und wie überhaupt Textbücher entbehrlich zu machen seien. Zwei Drittel der Wolthaten der Volksschule gingen ohne Textbücher verloren. Diese New Yorker Schulmonarchen müssen nette Pädagogen sein. Wir glauben zwar auch, dass die überwiegende Mehrzahl der amerikanischen Lehrer, resp. Lehrerinnen nicht ohne ihre Textbücher fertig werden können; aber Principale sollten am Ende doch wissen, wie die Textbücher entbehrlich gemacht werden können; auf keinen Fall dürfen sie das Textbuchsystem anpreisen, sondern müssten, wenn sie auch nur eine Ahnung von Pädagogik und einem rationellen Unterrichtssystem hätten, selbst die Initiative ergreifen, dasselbe zu beseitigen. Schulmeister, die Textbücher brauchen, sie befürworten, sind einfach keine Lehrer, sondern höchstens Abrichter. Diese New Yorker Principale sollte man erst selbst in eine Schule, in welcher gelehrt, nicht abgerichtet wird, schicken, vielleicht würden sie dann, wenn ihr Gehirnkasten nicht ganz außer Ordnung ist, eines Besseren belehrt, würden einsehen, dass gerade das Textbuchsystem den meisten Schaden in den Schulen und der amerikanischen Schulbildung anrichtet, dass daher die oberflächliche Denkart, die Gedächtniscultur, rühre. Der Redacteur dieser Zeitung hat jahrelang in den verschiedenartigsten Schulen unterrichtet, ohne je ein Textbuch in die Hand genommen oder in der Schule geduldet zu haben. Er hat die Schüler durch den Unterricht zum Denken anzuregen gesucht. Als er seinerzeit in der Heness'schen Schule in New Haven, Conn., wirkte, sagte einmal Prof. Hadley, einer der bedeutendsten Gelehrten dieses Landes: „Wenn mein Sohn in dieser Schule auch nicht einen deutschen Laut gelernt hätte, ich wäre doch zufrieden; er hat mehr als Deutsch, er hat Denken gelernt." Dies ist die Aufgabe der modernen Schule; ist darin eine gute Grundlage gelegt, so geht es mit den mechanischen Fertigkeiten leicht. Dazu bedarf es aber keiner Textbücher; im Gegentheil, sie sind einem rationellen Unterricht im Wege. Lehrer müssen da sein, die selbst richtig denken gelernt und mit Lust und Liebe unterrichten und Kinder erziehen und heranbilden. An solchen aber mangelt es leider, wie die New Yorker Principale zeigen." — Das Pædagogium hat die hier beregte Frage in zwei ausführlichen Artikeln beleuchtet (II, S. 601 ff. u. IV, S. 713 ff.) und damit seine Stellung zur Sache definitiv bezeichnet.

Zur Überbürdungsfrage. Dr. Holst in Riga sagt in seiner Broschüre „Behandlung der Hysterie, der Neurasthenie und ähnlicher allgemeiner functioneller Neurosen" S. 18:

„Ebenso brauche ich auch wol darüber keine Worte zu verlieren, welche Bedeutung die Erziehung im weitesten Sinne des Wortes auf die harmonische Entwickelung der Functionen des Nervensystems hat. Eine Frage nur, die zur Zeit auch unter den Pädagogen eine brennende ist, möchte ich eingehender besprechen, weil sie einen Hauptpunkt in der Prophylaxis der allgemeinen functionellen Neurosen bildet. Ich meine die Überbürdung der Schulen. — Es ist gar nicht fortzuleugnen, dass unsere modernen Schulen (ganz besonders die Mädchenschulen) eine wesentliche Schuld haben an der in unserm Zeitalter so unheimlich verbreiteten Nervosität. Die Anforderungen unserer Zeit an das, was nicht nur ein Knabe, sondern auch ein Mädchen lernen soll, um für gebildet zu gelten, sind so unnatürlich in die Höhe geschraubt, dass der Maßstab der Leistungsfähigkeit des in der Entwickelung begriffenen kindlichen Gehirns ganz außer Acht gelassen wird, dass darum die Anforderungen von seiten der Schule an die Kinder nur auf Rechnung der Ausbildung ihres Nervensystems geleistet werden können. Aber nicht nur das, auch das eigentliche Ziel der Schule, die wahre Bildung, das heißt die Ausbildung fester Begriffe und das Lernen, mit diesen Begriffen folgerichtig zu operiren, geht bei diesen gespannten Anforderungen in Bezug auf die Menge der positiven Kenntnisse verloren. Es wird aber auf diese Weise mehr Vielwissen, als ein Gutwissen, d. h. ein wirkliches Begreifen und Verstehen erzielt."

Und Seite 19:

„In Bezug auf die Mädchenschulen kann ich hier nur kurz folgende Übelstände zur Sprache bringen. Es wird ein Übermaß an positivem Wissen verlangt und dadurch eine Überbürdung des Gehirns mit Eindrücken, die im Wesentlichen nur das Gedächtnis in Anspruch nehmen, hervorgerufen. Dies kann aber naturgemäß nur geschehen auf Rechnung der Begriffsbildung, der Operationen mit den klar gebildeten Begriffen, d. h. des logischen Denkens. Ein solches Missverhältnis bei der Inanspruchnahme der verschiedenen Functionen des Gehirns in der Entwickelungsperiode dieses Organs, muss aber eine Disharmonie der Gehirnfunctionen überhaupt, auch in rein somatischer Beziehung zur Folge haben. Andrerseits sind aber gerade durch diese Unterrichtsmethode die Anforderungen an die Zeit, welche das junge Mädchen diesen geistigen Operationen opfern muss, zu hoch. Das Gehirn wird übermüdet und den Anforderungen des Körpers dabei nicht Genüge geleistet. Es bleibt zu wenig Zeit, für die vollständige Erholung, für Schlaf, für Bewegung, namentlich in frischer Luft etc. übrig."

Verantwortlicher Redacteur: Dr. Friedrich Dittes. — Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Die Beweise für das Dasein Gottes.

Von Dr. H. Preiß-Königsberg i. Pr.

Wie die Quelle aller Religion im menschlichen Geiste liegt, der Gottesbegriff, die Wurzel der Idealität, stets der Gesammtentwicklung der Menschheit entspricht, so dass er gleichzeitig Wurzel und Blüte desselben ist, — wie die ganz rohe und ungebildete Weise der Gottesverehrung, der Wahrheit fast noch gänzlich fern, nur den blinden Drang der subjectiven Vernunft zeigt, sich selbst und die objective Vernunft zu ergreifen, und wie dieser Drang dann, mehr und mehr sich verklärend und von der ethischen Idee erfüllt, in rastlosem Treiben endlich zum Monotheismus führt, das alles zeigten wir in einem früheren Aufsatze.

Die Gottesidee ist also kein Product des Gefühls, denn das Gefühl beschränkt sich auf das Begränzte, kein Product der Anschauung allein, denn diese bezieht sich auf sinnlich Beschränktes, sondern sie ist gesetzt durch das einheitliche Streben der Vernunft, welche in reinster und reichster Form im Christenthum ihr eigenes Wesen erreicht in der Auffassung Gottes, des Gottmenschen und daher auch des menschlichen Geistes, welche hier das Einheitsband zwischen Gott und dem Menschengeist eben in der Manifestation Gottes und in seiner Einwirkung auf den Geist erkennt und ausspricht: „Gottes Geist bezeugt es unserm Geist, dass wir Gottes Kinder sind", womit dann das Ziel aller Religion, die Einigung des Menschen mit Gott, gegeben ist.

Wie aber die Gottesidee ursprünglich ein Product der denkenden Vernunft ist, so sind auch in allen Religionen bereits die dem Denken nothwendigen Grundbestimmungen, die Kategorien, gesetzt; alle Religionen unterscheiden Wesen und Erscheinung, Ursache und Wirkung, Möglichkeit und Nothwendigkeit, und in allen höheren Religionen finden wir den Zweckbegriff wieder. Freilich treten diese Denkbestimmungen in den Religionen nicht abstract für sich auf, sondern verwachsen mit dem Inhalt und noch in unmittelbarer Einheit mit demselben; es sind metaphysische Vorstellungen in populärer Form, da

das Denken an sich noch gebunden, mit den übrigen geistigen Functionen mitgesetzt ist kraft der Richtung aller Religionen auf das Unbedingte; aber vermöge dieser in Denkbestimmungen gesetzten Vorstellungen treiben alle höheren Religionen zu einer Religionslehre und endlich zur Religionsphilosophie, um das positiv Gegebene auf seine wirklichen Principien zurückzuführen; denn überall, auch im Denken, geht der Mensch von der Wirklichkeit aus; er erhebt sich dann aber über diese bloße Wirklichkeit und setzt die Voraussetzung derselben als Einheit aller wirkenden Principien. Auf dem Wege zur Gottesidee ergreift er das Göttliche ursprünglich in seinem eigenen Selbstbewusstsein; andererseits ist es doch durch die ganze objective Welt bedingt; beide Seiten setzen dann eine Einheit der Principien voraus, und diese Voraussetzung, das Dritte der Entwicklung nach, wird nun als der Ausgangspunkt, das Erste der Natur nach, hingestellt, so dass sich drei Sphären des Göttlichen ergeben: Gott als ewig sich selbst gleich, Gott im Verhältnis zur objectiven Welt und Gott im Verhältnis zum Geist. Gott als Voraussetzung der Wirklichkeit ist dann unveränderlich, ewig, sich selbst genug, und das gibt die Gedankenbestimmungen der Aseïtät, der Unveränderlichkeit, der Ewigkeit und Selbstgenugsamkeit Gottes, alles Gedankenbestimmungen des Absoluten in seiner Einheit, abgesehen von der Auflösung dieser Einheit in der Erscheinung. Zweitens aber erscheint das Göttliche in der objectiven Welt; da wird Gott die Allmacht zugeschrieben, die als umfassende Thätigkeit zugleich Allgegenwart ist; Gott ist da ferner die allwissende Intelligenz, und seine Allwissenheit wird in Verbindung mit der Zweckbestimmung zur Weisheit; Gott ist gütig, sofern er das Wol aller geschaffenen, besonders der lebenden Wesen bezweckt, als göttliches Lebensprincip sich allen mittheilt und alle theilnehmen lässt an seiner höheren Seligkeit. Im Verhältnis zum Geist endlich ist er weise Intelligenz nach der theoretischen Seite, dann nach praktischer Seite Heiligkeit, sofern er als absoluter Wille den einen unendlichen Zweck setzt und durchführt, und er ist gerecht, da er das Widerstrebende aufhebt; seine dritte Eigenschaft ist hier die Liebe und Gnade als Mittheilung des Göttlichen an alle Wesen, welche in Beziehung auf das schwache Geschöpf zur Barmherzigkeit wird.

Doch alle diese Eigenschaften sind Gedankenbestimmungen, sind keine Anschauungen, keine Gefühle, sondern letzter Grund ist stets der Gedanke. Wenn nun die ursprünglich in der Anschauung und Vorstellung gegebenen Elemente von dem für sich gesetzten Denken erfasst werden, wenn dies Denken von lebendiger Anschauung des

Wirklichen absieht, so bildet sich leicht eine abstracte Gedankensphäre, und so wird denn auch die Gottesidee abstract. Das Göttliche wird als das realste oder allervollkommenste Wesen gesetzt, ist ein Übersinnliches, Übernatürliches, es wird dem Menschen objectiv gegenübergestellt, aber auf diesem Wege selbst gar leicht etwas Zweifelhaftes. Gibt es denn solch ein abstractes Wesen? Infolge dieser sich aufwerfenden Frage sucht der Verstand nach Hilfe; die Vernunft muss zum Beweise für das Dasein Gottes schreiten; nach Beweisen aber trachtet man nur für Dinge, die nicht unmittelbar gewusst werden. Die Religion als solche, die praktische Religion in ihrer Totalität, hat des Beweises genug in der Erhebung zu Gott; Gott ist ihr Gegenstand des Gefühls, des unmittelbaren Wissens; nun aber war Gott nicht mehr Gegenstand des Gefühls, die Gottesidee war vielmehr durch scholastische Abstraction zu einem nicht mehr einleuchtenden Gegenstand des Wissens geworden, und so wurden Beweise für Gottes Dasein nöthig.

Allerdings fehlte es nicht an solchen, die bei der religiösen Kunde stehen bleiben und zu wissenschaftlicher Erkenntnis nicht fortgehen wollten. Es sei unfromm, sagten sie, Gottes Existenz beweisen zu wollen; wo lebendige Frömmigkeit vorhanden sei, da habe jene Frage gar keine Bedeutung, sie stamme vielmehr aus Sünde. Allein die Frage nach dem Beweise für das Dasein Gottes setzt bei demjenigen, der sie zu beantworten sich bemüht, gar nicht einmal nothwendig Zweifel voraus; dass er vielmehr durch regen Wissenstrieb geleitet werden kann, spricht Anselm von Canterbury aus in dem Gebet unmittelbar vor seinem Beweise.*) Ja, wäre beweisen soviel als setzen oder hervorbringen, so wäre beweisen wollen eine Leugnung; aber die Function des Beweises ist ja ein endliches Verhalten, und es kann nicht im Ernst daran gedacht werden, das durch den Beweisgang producirte Wissen Gott nennen zu wollen; nicht einmal in uns oder subjectiv wird Gott erst durch den Beweis gesetzt; die erste Kunde von Gott kommt uns gar nicht durch Beweis, sondern die religiöse Gewissheit ist der Ausgangspunct, wie denn das Beweisen-wollen im allgemeinen schon eine Vorstellung von dem voraussetzt, was man wissenschaftlich sucht. Fehlte es an diesem vorläufigen Begriff, so würde das Suchen blind und das Finden unmöglich sein, da wir aber in unserm Geiste die Quelle der Religion wissen, so ist diese Kunde

*) Domine Deus, qui das fidei intellectum, da mihi ut, quantum scis expedire, intelligam quia es, sicut credimus, et hoc es, quod credimus.

von Gott der Ausgangspunkt für die gesuchte wissenschaftliche Gewissheit. Freilich setzt, wer die Wahrheit zum Ziele seines Strebens macht, zugleich voraus, dass der menschliche Geist zur Erkenntnis derselben fähig sei, und dass er ein unveräußerliches Recht auf freie Entwicklung dieser Fähigkeit habe. Ohne diese Voraussetzung wäre eine freie Wissenschaft undenkbar. Keine Satzung und kein Zwang darf dem Verlangen nach Wahrheit entgegengestellt werden. Das Gebiet des Wissens und Denkens ist eine Republik, in welcher die völlig freie Bewegung nach den Gesetzen des Erkennens einem jeden gestattet sein muss, dagegen alles Pochen auf Ansehen, Autorität, Gewalt, höhere Eingebung, geheime Weisheit, geheiligtes Herkommen u. s. w. nur Anmaßung oder Wahn ist.*)

Andere hielten ein Fortschreiten zu wissenschaftlicher Erkenntnis für unmöglich; so namentlich Friedr. Heinr. Jacobi. Von Spinoza ausgehend, gesteht er, der Spinozismus sei das einzige consequente System, glaubt aber, derselbe müsse trotzdem verworfen werden, da er als Fatalismus und Atheismus den unabweisbaren Bedürfnissen des Gemüthes widerstreite. Daraus folgert er, dass dem Demonstriren eine Grenze gesetzt und anerkannt werden müsse, der Glaube sei Element aller menschlichen Erkenntnis; denn da der demonstrirende Verstand immer nur von Bedingtem zu Bedingtem, nie zum Unbedingten gelangen kann, so würde Gottes Existenz beweisen nichts anderes heißen, als einen Grund desselben aufzeigen und das Göttliche somit zu einem Endlichen herabsetzen. Freilich lässt Jacobi schon hier unberücksichtigt, dass ja der indirecte Beweis eben seine Bedeutung darin hat, dass er von der Erkenntnis von Wirkungen zur Erkenntnis von Ursachen schreiten kann. Da wir nun, fährt Jacobi fort, ohne das Demonstriren aufzugeben, auf kein Unendliches kommen, so ist es kein Wunder, dass die Philosophie als eine demonstrative Wissenschaft nicht im Stande ist, Gottes Existenx zu beweisen; sie kann wol zu einem Weltganzen, niemals aber zu einem extramundanen Welturheber führen und muss deshalb jederzeit in Atheismus, Fatalismus und Mechanismus ausarten, nicht, weil Gott wirklich nicht vorhanden ist, sondern weil der demonstrirende Verstand alles andere, nur nicht das Unbedingte erfassen und in sich aufnehmen kann. Indessen gibt es doch eine Erkenntnisquelle des Übersinnlichen, Unendlichen. Jede Gewissheit nämlich, die begriffen werden will, verlangt eine andere Gewissheit, die keiner Gründe und Beweise

*) F. Dittes, „Praktische Logik", Wien 1873, S. 69 f.

bedarf, ja schlechterdings alle Beweise ausschließt, und diese unmittelbare Überzeugung von dem Übersinnlichen ist der Glaube, oder, wie er dies Vermögen des unmittelbaren Erfassens und Vernehmens des Übersinnlichen in seinen späteren Schriften dem Endliches erfassenden Verstande gegenüber nennt, die Vernunft, die nicht erklärend oder discursiv begreifend, sondern positiv offenbarend, unbedingt entscheidend ist. Der Begriff der Ursache, als ideale Kraft betrachtet, ist oberster Vernunftbegriff, Begriff des Unbedingten, in sich selbst Seienden und alles aus sich Hervorbringenden, ohne dass es aus anderem wird. Der Verstand leugnet absolute Ursachen, die Vernunft behauptet sie aber, und ihr Unbedingtes ist die letzte oberste Ursache alles weltlichen Daseins. Unmittelbar in unserer Vernunft liegt also nach Jacobi die Idee des Unbedingten, und man sollte fast meinen, dann müsste jeder Mensch sie haben, und doch ist es eine schwierige, philosophische Begriffsbestimmung. Jacobi übersah, dass man zwei Formen der Auffassung Gottes unterscheiden müsse, die zwar in der Wurzel aus demselben Bedürfnis des Menschen hervorgehen, aber in der Entwicklung sehr verschieden sind, die religiöse, dem praktischen Bedürfnis entsprechende Auffassungsweise Gottes und die metaphysische oder rein speculative der Philosophie, die den Begriff des Absoluten an die Spitze stellt. Beide sind der Wurzel nach eins, beide sind hervorgegangen aus dem Bestreben, die endlichen Erscheinungen aus einem letzten Grunde zu erklären, beide aber sind der Form nach ganz verschieden, insofern die religiöse Weise aus dem ganzen inneren Menschenleben ihre Nahrung gezogen hat, daher zugleich ethische Anschauung, aber ohne methodische Entwicklung gebildet ist, während die metaphysische rein theoretisch ist, aber, wo sie nämlich richtig vollzogen wird, auch mit dem methodischen Bewusstsein, dass es nicht anders sein kann, vollbracht wird. Ist das richtig, so darf man das Resultat beider nicht identificiren, nicht etwa sagen, der Gott ist dasselbe bei den Theologen, was das Absolute bei den Philosophen ist. Es ist das nicht der Fall, aber die Vermischung beider Seiten hat eben eine ganze Reihe synkretistischer Theorien hervorgebracht. Man sagt oft Gott in philosophischen Schriften, wo man das Absolute meint, so Spinoza, gegen welchen Jacobi polemisirt, den er aber umflattert wie eine Mücke das Licht; oder man sagt in religiösen Schriften das Unendliche, das Absolute, wo man in der That Gott meint, so Schleiermacher, dem die Anschauung des Universums Frömmigkeit ist. Beide Weisen sind wohl zu scheiden, und Jacobi's Schwäche bestand also vornehmlich darin, dass er mit dem Herzen statt mit dem Kopfe Metaphysik treiben

wollte, indem er lehrte, wie die Sinnlichkeit Quell des Erkennens des existirenden Sinnlichen sei, so sei das Herz, das Gemüth, die „schöne Seele“ Quell der Erkenntnis des Guten und Schönen; aber die „schöne Seele“ gibt nur untrügliche Aussprüche über den unbedingten Wert gewisser Objecte, nicht über die wirkliche Existenz des Guten und Schönen in der Gestalt des Ideals von Güte und Schönheit, d. h. der Gottheit. Der Besitz eines Jacobi'schen Wahrnehmungsvermögens des Übersinnlich-Realen, einer Vernunft, die das übersinnlich Seiende unmittelbar gewahrt, ist psychologisch nicht zu erweisen, und wenn irgendwo, so passt Schillers Distichon in den „Philosophen“:

„Dacht' ich's doch! Wissen sie nichts Vernünftiges mehr zu erwidern,
Schieben sie's einem geschwind in das Gewissen hinein“

auf Jacobi's Philosophie. Dazu kommt, dass, wenn wir wirklich wissen, welche Eigenschaften Gott nicht zukommen können, wie Jacobi zugibt, dies einen positiven Begriff hinter jenem negativen voraussetzt, was Jacobi leugnet. Es ist ein religiöses Interesse, das uns treibt, nicht blos an der Unerkennbarkeit Gottes festzuhalten; denn die Religion lebt davon, dass Gott mittheilsam sei, und das muss sich auch auf das Wissen beziehen. Nur wenn die Frömmigkeit blos ein stummes Sichversenken wäre, ein vorchristlicher Standpunkt, dann wäre für die Frömmigkeit die Gotteserkenntnis etwas Gleichgültiges, allein wenn die Frömmigkeit Liebe ist, so ist es der Liebe Art, ihren geliebten Gegenstand auch kennen lernen zu wollen. Und Jacobi fühlt den Widerspruch wol, in welchen er geräth, da er die „Vernunft“ aus einem ästhetischen und moralischen „Sinn“, der Schönes von Hässlichem, Gutes von Bösem unterscheidet, zu einem theoretischen macht, denn er selber gesteht: Licht ist in meinem Herzen, aber sowie ich es in den Verstand bringen will, erlischt es. Welche von beiden Klarheiten ist die wahre, die des Verstandes, die zwar feste Gestalten, aber hinter ihnen einen Abgrund zeigt, oder die des Herzens, die zwar verheißend aufwärts leuchtet, aber bestimmtes Erkennen vermissen lässt?

Vielen nun galt diese Lehre, dass Gott über alles menschliche Wissen erhaben, dass er überall nur eine beschränkte Weise der Anschauung, dass das wahrhaft seiende göttliche Wesen so überschwänglich sei, dass der Mensch sich mit einer Ahnung begnügen müsse, für irreligiös, andern, namentlich solchen, die selbst Anspruch auf eine „schöne Seele“ machten, für das wahrhaft Religiöse. Aber bei solchem Hinausgehen aus allen Grenzen kommt man leicht ins Bodenlose und

weiß dann eben gar nichts mehr oder doch nur etwas zo Vages zu sagen, dass es nicht mehr den Namen der Gotteserkenntnis verdient.

Wo sich die in der Religion mitgesetzte Vermittelung des Denkens einmal selbstständig macht, da wird sich der Geist bewusst, dass die Vernunft nicht Vernunft wäre, wäre sie nicht seiend. Ein materialistisches, nur Endliches anerkennendes Denken freilich kann nicht gezwungen werden, die Gottesidee anzuerkennen, es kann ja nicht einmal gezwungen werden, logisch zu denken.*) Wenn aber nicht auf alles Erkennen verzichtet werden, wenn das Denken ein Denken sein soll, welches auch Wissen werden will, so kann es auch nicht beim Zwiespalt stehen bleiben und etwa, wie Jacobi, sagen, ja, mit dem Gemüth bin ich ein Christ, aber mit dem Verstande ein Heide; es will vielmehr den Zwiespalt und Zweifel besiegen und die Gewissheit dessen, was aus der Vernunft stammt, durch die Vernunft darthun, und das ist die Absicht aller speculativen Beweise für das Dasein Gottes.

Beweise wie der bei Aristoteles**), welcher aus der Übereinstimmung aller Menschen, oder der bei Cicero***), der aus der Übereinstimmung aller Völker das Dasein Gottes folgert, indem er sagt, was überall und zu allen Zeiten, also allgemein im Glauben der Menschen ist, das hat als wahr und vernünftig zu gelten, haben, selbst wenn der Identitätsbeweis vollständig geliefert werden könnte, doch nur Wahrscheinlichkeit für sich; auch das Böse ist allgemein verbreitet, ohne deshalb vernünftig zu sein. Und ebensowenig ist ein wirkliches Argument der Beweis aus Wundern und heiliger Schrift; denn Wunder können als Gottes Werk nur gelten, wenn wir schon anderswoher Kunde haben, dass Gott ist. Wer aus Wundern seine Existenz beweisen will, der setzt ferner voraus die Welt als eine selbstständige Macht mit eigenen Gesetzen, kommt also durch den Widerspruch zu Gott, und die heilige Schrift andererseits ist nur „heilige“ Schrift durch Gott; ein Beweis für das Dasein Gottes aus heiliger Schrift ist demnach ein Zirkel. Abgeschmackt ist der Beweis ex utili: der Begriff Gottes sei so nützlich, dass man ihn, wenn er nicht schon da wäre, erfinden müsste, und dasselbe gilt von dem Beweis ex tuto: es sei der Sicherheit wegen, d. h. um der Hölle zu entgehen, immerhin gut, einen Gott anzunehmen.

---

*) Vgl. F. Dittes, „Psychologie“, Wien 1874, S. 156 ff.

**) de coelo I, 3 p. 270 b 5 ff.

***) Tuscul. disput. 1, 13, 30.

Die eigentlich speculativen Beweise sind entlehnt entweder vom Denken über die objective Form der Welt oder über die innere Sphäre des geistigen Lebens, Intelligenz, Freiheit. Handelte es sich doch darum, aus einer Formel, welche die bloße Abstraction von der Welt ausdrückt und daher nur mit dem negativen Prädicat des Unendlichen zu bezeichnen war, das Dasein des Endlichen zu erklären. Da dies nun füglich nicht anging, so schob man dem Unendlichen zunächst den Begriff der Ursache unter, indem man von der Totalität bedingter Individuen auf ein Bedingendes schloss, also ein Wesen annahm, welches allem Wechsel gegenüber ewig sich gleich bleibe. War man nun aber, im Grunde genommen, mit dieser Argumentation des kosmologischen Beweises nicht über den Pantheismus hinausgekommen, so suchte man demnächst teleologisch, indem man von der Zweckmäßigkeit in der Welt auf einen vernünftigen Urheber schloss, das Dasein Gottes darzuthun. Dieser teleologische oder physiko-theologische Beweis genügte jedoch auf die Dauer ebensowenig wie der vorige, da der vorausgesetzte Zweck auch oft in sein Gegentheil umzuschlagen schien, im allgemeinen supponirt, im einzelnen aber nicht nachzuweisen war, und so bereitete schon um 400 Augustinus den ontologischen Beweis vor, welchen dann Anselm von Canterbury weiter ausbildete, und den später Cartesius, nach ihm Moses Mendelssohn in seinen „Morgenstunden“ in etwas anderer Form wiederholten. Zu diesen drei Beweisen, dem kosmologischen, teleologischen und ontologischen, kommt dann noch ein sogenannter praktischer Beweis, welcher aus der Freiheit den Gottesbegriff folgert, aber doch auch speculativ ist, da er theoretisch behandelt und das praktische Element auf das Unbedingte bezogen wird.

Während nun die früheren Philosophen, besonders die Wolff'sche Schule, die Gottesidee durch jene Beweise als nothwendig nachzuweisen suchten, um so mehr als die Aufklärung des vorigen Jahrhunderts dem christlichen Gottesbegriff theils die trinitarische Bestimmtheit, theils den jüdischen Anthropomorphismus abgestreift und ihn so auf die Idee des „höchsten Wesens“ reducirt hatte, dessen traurige Leere und Unzulänglichkeit für die Befriedigung des religiösen Gefühls im Verlauf der französischen Revolution aufs grellste zu Tage trat, so wies Kant in der „Kritik der reinen Vernunft“ das Unzureichende aller dieser Beweise nach. Er zeigt zunächst, dass das ontologische Argument der Cardinalpunkt aller übrigen Beweise ist, behandelt daher zuerst dieses, indem er darthut, dass es keine beweisende Kraft habe, weil sich aus dem bloßen Begriff kein Dasein ergibt, geht dann auf

den kosmologischen und physiko-theologischen Beweis über und zeigt, dass beide nur versteckt ontologisch seien, also keinen Wert haben, und dass allein der praktische Beweis, der aber doch nur Postulat sei, das Dasein Gottes postulire; Gott ist somit ein Postulat der praktischen Vernunft, da es sonst z. B. keinen unendlichen Progress im Guten geben könnte.

Ähnlich war, wie wir sahen, das Resultat, zu dem Jacobi gelangte, und so wurde es denn in der ganzen kritischen Philosophie und rationalistischen Theologie herkömmlich, die Beweiskraft jener Argumente zu leugnen und zu behaupten, Gott kann seinem Dasein nach nicht bewiesen werden, wol aber lässt sich eine Nachweisung Gottes auf synthetischem Wege geben, sofern die Nothwendigkeit der Idee Gottes durch die Betrachtung der Natur und der Sittlichkeit gefordert wird.

Was nun aber unmittelbar in der Vernunft liegen soll, muss doch aus ihr bewiesen werden können! Daher suchte die speculative Richtung die Reweiskraft jener Argumente wieder herzustellen. Schelling konnte sagen, Beweise für Gottes Dasein seien widersinnig, da alles Seiende Gott sei; Hegel dagegen, der nicht das All für Gott ausgab, setzte die größte Mühe daran, jene Beweise zu erklären. Gelungen ist es ihm in seiner Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften, weniger gelungen dagegen in seinen Vorlesungen über die Beweise vom Dasein Gottes. Hegel, der sonst immer nur sehr wenige, aber um so treuere Zuhörer hatte, sah, als er jene Vorlesungen hielt, sein Auditorium plötzlich überfüllt; er selbst täuschte sich indessen nicht, freute sich auch nicht über den ungewöhnlichen Zulauf, da er wol wusste, dass er nur eine Menge Unberufener vor sich hatte, und so sind denn auch die Vorlesungen in ganz populärer Weise für Unberufene gehalten.*) In der Encyklopädie nun aber**) sucht er zu zeigen, dass die Beweise vom Dasein Gottes nur eine mangelhafte Umschreibung der ursprünglichen Erhebung des Geistes über die Welt des endlichen Daseins zu Gott als dem Unendlichen bilden, und zwar vermittelst der denkenden Betrachtung, des Gedankens. Er hält den ontologischen Beweis für den höchsten, den einzig speculativen, weil darin die Einheit des Begriffes und des Objectes gesetzt sei, wonach überhaupt die Spekulation strebe. Aber dies alles lässt sich doch nur behaupten, wenn man mit Hegel den Begriff selbst als die höchste Form der

*) Diese Kritik verdankt der Verfasser einer mündlichen Mittheilung seines geschätzten Universitätslehrers Herrn Prof. Dr. W. Vatke in Berlin.

**) Vgl. §§. 49 und 50; bei Rosenkranz S. 72 ff.

Subjectivität und die Idee als die Objectivirung des Subjectiven ansieht, und so findet denn Christian Hermann Weiße in seiner Schrift „Die Idee der Gottheit“, 1833, gerade den ontologischen Beweis pantheistisch, weil durch ihn die Einheit Gottes und unseres Denkens behauptet werde, den kosmologischen dagegen deistisch, und nur den teleologischen hält er für theistisch und für den höchsten Beweis, da er auf Gott als die absolute Intelligenz und zu einer zweckbestimmenden Vernunft führe. Da Weiße gern Theist sein wollte, so konnte allerdings nur der physiko-theologische Beweis für ihn Wert haben. In anderer Form sucht Hermann Ulrici in Halle in seinem Werke „Gott und die Natur“, 1862, die Beweiskraft jener Argumente herzustellen, und zwar besonders durch Betrachtung der Natur; es sei, sagt er, eine Schmach für die Vernunft, das Höchste, was es gibt, nicht begreifen zu können, und deshalb sucht er in der Natur schon ein übernatürliches Göttliches nachzuweisen, aber so, dass er das der Natur selbst Eigene von der Natur trennt, um über die Natur hinauszukommen. Das Beste an seiner Schrift sind die Stellen aus naturwissenschaftlichen Werken. Eine übersinnliche Erscheinung in der Natur lässt sich nur in Kants Sinne zeigen, wenn man annimmt, dass die Dinge an sich verschieden sind in Bezug auf Sinn und Verstand, dass immer noch etwas übrig bleibt, was über unsern Verstand hinausgeht; doch in idealem Sinne ist nicht so zu scheiden.

Aber wenn nun die Beweise vom Dasein Gottes überall nicht stichhaltig wären, wäre Gott nur ein Problem, kein Inhalt des Wissens und auch besonders für den Gebildeten kein Gegenstand der Überzeugung. Daher müssen jene Beweise daraufhin angesehen werden, ob sie nicht dennoch Beweiskraft haben; und wenn wir nun die einzelnen Beweise in Kants Reihenfolge uns näher vergegenwärtigen, so werden wir finden, dass sie ja ihre Kraft haben, dass man aber doch unterscheiden muss das Object, welches nach der älteren Meinung dadurch bewiesen werden sollte, und den Inhalt, der nach unbefangener Ansicht dadurch bewiesen wird. Man wollte ein transscendentes Subject beweisen als höchste Intelligenz, und dazu freilich sind jene Argumente nicht tauglich, dagegen beweisen sie allerdings ein unbedingtes Unendliches, welches aber immanent gedacht werden muss, da sonst das menschliche Denken dasselbe gar nicht erreichen würde. Ein schlechthin Transscendentes kann uns durch keine Vermittlung des Denkens näher gebracht werden,

Die Beweise nun sind allmählich erst zur Form von Schlüssen ausgebildet, zuletzt der ontologische im Mittelalter; der Natur der Sache

nach aber muss dieses ontologische Argument den Ausgangspunkt bilden, da alle andern nur beweisende Kraft haben, wenn der menschliche Gedanke eines vollkommensten Wesens auch Realität hat; denn die andern Beweise, von der objectiven Welt ausgehend, führen bis zur Nothwendigkeit des Gedankens eines solchen vollkommensten Wesens, dass es aber auch Realität habe, muss dann der ontologische Beweis darthun, den wir deshalb zuerst betrachten.

Der ontologische Beweis*) geht aus von dem Gedanken oder dem Begriff des denkbar höchsten, vollkommensten, allerrealsten Wesens und folgert aus diesem Begriff das Dasein als ein Moment des Begriffes. Gott ist das allervollkommenste, realste Wesen; das Sein bildet eine Realität; das allerrealste Wesen muss daher nicht blos in unserm Gedanken, sondern auch unabhängig davon sein, oder, wie Anselm von Canterbury sagt: Dasjenige, über welches hinaus ein Größeres nicht gedacht werden kann, kann nicht blos in unserm Gedanken sein, sondern muss auch unabhängig davon existiren, da sonst ja doch ein Größeres gedacht werden könnte, dem auch die Realität zukäme. Anselm**) hatte zunächst in seinem „Monologium“ die christliche Lehre durchlaufen. Hatte vor ihm Johannes Scotus Erigena***), der früheste namhafte Scholastiker, die Gottheit als Substanz aller Dinge definirt, als das schaffende unerschaffene Wesen, welches allein essentielle Subsistenz besitzt, welches wie allein wahrhaft seiend, so Essenz aller Dinge und über alle Prädicate erhaben ist, da jedes Prädicat einen Gegensatz hat, Gott aber gegensatzlos sei†), so nahm Anselm hievon und von des Augustinus Ansicht, dass es fraglich sei, ob irgend eine positive Aussage über Gott im eigentlichen Sinne gelte,††) seinen Ausgang, indem er eben diesen platonischen Gedanken zu Grunde legte und dann Abstractionen in logisch nicht zu rechtfertigender Weise hypostasirte. Auf kosmologischer Basis nämlich vom Besonderen zum Allgemeinen schreitend, leitete er aus dem vielerlei Gerechten, das

*) So genannt nach dem ersten Theile der Metaphysik, z. B. noch bei Wolff, wo die Noumena, τὰ ὄντως ὄντα untersucht werden.

**) Geb. 6. Mai 1033 zu Aosta in Piemont; wurde 1060 Benedictinermönch des Klosters Bec in der Normandie, 1064 Prior, 1079 Abt daselbst und 1093 Erzbischof von Canterbury, verließ im Streit mit der Krone 1097—1100 und dann 1103—1106 sein Bisthum und kehrte erst zurück, als der Vertrag von Bec den Investiturstreit in England beendigt hatte; starb 21. April 1109.

***) Geb. zwischen 800 u. 820 in Irland, von schottischer Herkunft, kam um 843 nach Paris und starb um 877 in Frankreich.

†) de divis. nat. I. 3, 12, 14, 16.

††) cf. Augustin. de trinit. V, 11 mit Conf. XI, 26.

es gibt, das Gerechte an sich, und ebenso findet er das Große und Gute an sich; aber weil alles Große nur groß ist, weil es am Großen an sich Theil hat, so werde auch das Gute an sich dasjenige sein, durch welches alles Gute gut ist. Für dieses höchste Gut, das Gott ist, suchte er dann einen adäquaten Ausdruck; denn die Namen gehören den aus dem Nichts geschaffenen Dingen an, und daher ist es schwer, dies Gut zu bezeichnen. Was es außer dem Relativen gibt, also die Substanz, ist so geschaffen, dass es besser ist als seine Negation, oder aber so, dass die Negation theilweise besser ist als es selbst. Hiernach fasste er dann den Ausdruck so, dass er sagte, höchste Substanz sei alles, was schlechthin besser ist als seine Negation; denn so nur ist sie allein besser als alles, was nicht sie selbst ist, und auf diesen Gedanken fußend, leitete er nun her, was man Gott beilegen könne, was nicht, und findet, die höchste Substanz ist lebendig, weise, allmächtig und gerecht; denn dies, Leben, Weisheit, Allmacht und Gerechtigkeit, ist alles besser als seine Negation. Aber wenn wir diese Definition Gottes, die Anselm zunächst für adäquat hielt, näher ansehen, so bemerken wir doch bald, dass sie sich in einem Zirkel bewegt; denn woher wissen wir denn, was besser ist als sein Gegentheil? Das Bessere setzt das Gute voraus, das Gute wird doch schon an Gott gemessen werden müssen. Da somit Anselm in der That es hier bei einem negativen Criterium bewenden ließ, so genügte ihm das Monologium später selbst nicht mehr, und da vor allem der Erweis der Existenz des Absoluten als unabhängig von dem Dasein des Relativen erscheinen musste, so ergriff ihn der Gedanke, in einem kurzen Satz alles zusammenzudrängen, was von Gott geglaubt werden müsse, und so entstand denn das „Proslogium“, in welchem eben auch der ontologische Beweis sich findet.*) Zunächst nun aber ist auch hier

---

*) Wir geben hier, da der Ausdruck selbst für die Entscheidung über die Beweiskraft nicht ohne Bedeutung ist, Anselm's eigene Worte: . . . Et quidem credimus, te esse bonum quo maius bonum cogitari nequit. An ergo non est aliqua talis natura, quia dixit insipiens in corde suo: non est Deus? Sed certe idem ipse insipiens quum audit hoc ipsum quod dico: bonum, quo maius nihil cogitari potest, intelligit utique quod audit, et quod intelligit utique in eius intellectu est, etiam si non intelligat illud esse. (Aliud est rem esse in intellectu, et aliud intelligere rem esse. Nam quum pictor præcogitat imaginem quam facturus est, habet eam quidem iam in intellectu, sed nondum esse intelligit quod nondum fecit; quum vero iam pinxit, et habet in intellectu et intelligit iam esse quod fecit.) Convincitur ergo insipiens esse vel in intellectu aliquid bonum quo maius cogitari nequit, quia hoc quum audit intelligit, et quidquid intelligitur in intellectu est. At certe id quo maius cogitari nequit, non potest esse in intellectu solo. Si enim quo maius cogitari

noch der Begriff Gottes relativ gefasst; er ist dasjenige, über welches hinaus ein Größeres nicht gedacht werden kann (id quo maius cogitari nequit), und sodann hat es, wenn wir Vorstellung und Sein, Begriff und Wirklichkeit als zwei Welten betrachten, etwas Schiefes, dasjenige, was in der Vorstellung ist, mit dem, was in der Wirklichkeit existirt, zu vergleichen; das seiende Ding kann nicht größer sein als das gedachte; denn wenn auch eine Vorstellung größer ist als die andere und ein Ding größer als das andere, so ist doch ein Ding nicht größer als das gedachte. Leibniz sagt daher: Du hast den Begriff quo maius cogitari nequit, aber du hast ihn nur als Vorstellung; weißt du, dass eine solche Vorstellung auch real möglich ist? das ist erst zu beweisen! Der Beweis wird nun allerdings im Proslogium geführt, aber die ganze Schrift steht auf dem Boden der Andacht, und so ist denn der Vordersatz: „credimus“ te esse aliquid quo maius cogitari nequit; dieser Vordersatz aber ist hypothetisch: wenn wir Gott setzen, so müssen wir ihn als seiend setzen, und das Hypothetische ist durch das credimus nur zurückgedrängt; in der That steht aber auch der Nachsatz auf dem hypothetischen Boden des „credimus“.

Dass der Beweis einen Fehlschluss involvirt, war schon den Zeitgenossen Anselm's, der Gott auf den Knien für seine Erfindung dankte, nicht verborgen. Im Kloster Marmoutier schrieb der Mönch Gaunilo in seinem anonymen „Liber pro insipiente“ vom verständigen Standpunkte aus gegen Anselm, indem er darthat, dass das Sein, das esse, existere nur ein Verhältnis des Objectes zum Denkenden ausdrücke, aber keine Bestimmung der Vollkommenheit selbst sei, wodurch der Umfang der Vollkommenheit erweitert würde; aus dem Gedanken einer vollkommenen Insel, die uns beschrieben wird, folge noch nicht ihr Dasein, und hiermit ist in der That die Anselmische Form des Arguments überwunden, obgleich der Erzbischof noch einmal antwortete und behauptete, das Beispiel Gaunilo's sei kein Beispiel; die Insel sei endlich, sein Argument jedoch gelte von allem, was das

---

non potest, in solo intellectu foret, utique eo quo maius cogitari non potest, maius cogitari potest (sc. id, quod tale sit etiam in re). Existit ergo procul dubio aliquid, quo maius cogitari non valet, et in intellectu et in re. Hoc ipsum autem sic vere est, ut nec cogitari possit non esse. Nam potest cogitari aliquid esse, quod non possit cogitari non esse, quod maius est utique eo, quod non esse cogitari potest. Quare si id, quo maius nequit cogitari, potest cogitari non esse, id ipsum quo maius cogitari nequit, non est id quo maius cogitari nequit, quod convenire non potest. Vero ergo est aliquid, quo maius cogitari non potest, ut nec cogitari possit non esse, et hoc es tu, Domine Deus noster.

Größte schlechthin sei; denn das Recht dieser Beschränkung seiner Argumentation konnte er nicht darthun.

War nun aber durch Gaunilo immerhin auch die Anselmische Form gestürzt, so musste der ontologische Beweis an sich doch mehr enthalten, als man zunächst darin fand; denn nur so ist es erklärlich, dass er von den schärfsten Denkern, von Männern wie Cartesius und Moses Mendelssohn, wiederholt werden konnte.

In den Meditationes de prima philosophia, in denen er das Dasein Gottes und die selbstständige, vom Leibe gesonderte Existenz der menschlichen Seele darzuthun strebt, sagt Cartesius nämlich zunächst, und das ist das „argumentum primum“, wir haben theils willkürliche, theils angeborene Gedanken und Ideen; zu letzteren gehört die Gottesidee; denn da wir endliche Geschöpfe sind, so könnte die Idee einer unendlichen Substanz nicht in uns sein, wenn nicht diese Idee von einer wirklich existirenden unendlichen Substanz in uns erzeugt wäre. Hätte er gesagt, der Gottesbegriff sei a priori in uns, so wäre das nicht falsch; dass es aber angeborene Ideen nicht gibt, hat John Locke im ersten Buche seines „Essay concerning human understanding“ aufs scharfsinnigste bewiesen. — Und wenn Cartesius nun im Folgenden zu den nothwendigsten Eigenschaften Gottes die veracitas, die Wahrheitsliebe, rechnet und fortfährt: Was ich klar und bestimmt erkenne, dem darf ich zustimmen, da aus Gottes veracitas folgt, dass die klare und bestimmte Erkenntnis auch wahr sein muss, so leuchtet der Zirkel ein: er braucht offenbar Gottes Wahrhaftigkeit, um Gottes Dasein zu erkennen. — In der fünften Meditation gibt er sodann das ‚argumentum alterum“: Wie aus dem Wesen eines Dreiecks folgt, dass die Summe seiner Winkel zwei Rechte beträgt, so folgt aus Gottes Natur, dass er existirt; denn unter Gott ist das absolut vollkommenste Wesen zu denken, und da die Existenz zu den Vollkommenheiten gehört, also von Gottes Wesen unzertrennlich ist, so existirt Gott.

Abgesehen nun davon, dass Cartesius ebenso wie Anselm von Canterbury die Bedingung jedes kategorischen Schlusses aus der Definition, dass nämlich die Setzung des Subjectes anderweitig gesichert sein müsse, vernachlässigt*), also an der Hand seiner Prämissen auch nur zu dem Schlusse gelangen kann, dass, wenn Gott ist, die Existenz ihm zukommt, und dass Gott, wenn er nur fingirt wird, als existirend fingirt werden muss, so hatte Anselm von dem nicht blos in unserem

*) Überweg, Grundriss III, § 8.

Gedanken, sondern auch außerhalb desselben statthabenden Sein als zu den Vollkommenheiten gehörig gesprochen, während Cartesius, wie nach ihm der aus der Leibnizisch-Wolffischen Schule hervorgegangene Moses Mendelssohn, das Sein als solches als eine Vollkommenheit betrachtet; denn er sagt offenbar:

Das vollkommenste realste Wesen muss alle Realität umfassen,
das Sein ist selbst Realität, und zwar die absolute, unter deren Voraussetzung alle anderen nur sein können,
daher muss das realste Wesen auch sein.

Es bedurfte daher kaum der Scharfsinnigkeit eines Kant, um das Mangelhafte und Unhaltbare des Argumentes aufzudecken. Der Königsberger Philosoph aber wies darauf hin, dass das Sein kein Prädicat sei, durch welches ein Begriff erweiterrt und näher bestimmt werde, sondern dass durch dasselbe nur das Verhältnis eines Objectes zu unserm Denken bezeichnet werde, und zwar durch das logische Sein das Verhältnis eines Gedankenmomentes zu einem andern, durch das reale Sein das Verhältnis eines selbstständigen Gegenstandes zu unserm Denken; hundert denkbare und hundert wirkliche Thaler sind dem Begriffe nach nicht verschieden, wol aber in Bezug auf unsern Vermögenszustand; aus dem bloßen Denken, dem logischen Sein, lässt sich die objective Realität nicht „herausklauben". Im Besondern aber zeigt er sodann auch, dass die Schlussform bei Cartesius und Mendelssohn falsch ist; denn im Obersatz ist das Sein ein logisches, im Schlusssatz dagegen ein objectives oder reales. Diese Unrichtigkeit des Schlusses ist in neuerer Zeit allgemein anerkannt: ein Schluss aus dem Denken, dem Begriff, auf die Existenz ist ein Paralogismus.

Man suchte daher den ontologischen Beweis durch andere Betrachtungsweisen zu halten, und namentlich Hegel war es, der sich die Berichtigung desselben zur Aufgabe machte. Er ging bei der Beurtheilung des Argumentes von seiner Form des absoluten Begriffes aus, der aber selbst eine sehr bedenkliche Gestalt ist, und sagte: Bei allem Endlichen ist das Dasein verschieden von seinem Begriff; die Gattung z. B. erhält sich unvergänglich in der Reihe der Individuen, während diese Individuen selbst zufällige Existenzen sind, wenn man sie einzeln betrachtet; wenn alle Individuen fehlten, möchte auch wol die Gattung schwinden. Aber bei dem Unendlichen ist Begriff und Dasein nicht zu trennen; fällt der Begriff mit seiner Existenz zusammen, so ist ein solches Verhältnis des Endlichen nicht vorhanden. Schon Spinoza bestimmte seine Substanz als das, was nur als existirend

gedacht werden könne*); denn wird sie nicht so gedacht, so ist sie nicht mehr Substanz, sondern abstracter Gedanke. Dabei ist aber nur richtig, dass dasjenige, was einzig da ist, wie die Substanz Spinoza's oder der absolute Begriff Hegels, wenn es gedacht wird, auch existiren muss, weil kein Gegensatz der Individuen und des allgemeinen Wesens stattfindet, und deshalb war Hegel geneigt, den ontologischen Beweis als den eigentlich speculativen zu betrachten, während Weiße aus der Identität des Begriffes und der Existenz die pantheistische Einheit des Unbedingten und seiner Erscheinung im Menschlichen schließt, den Beweis also für pantheistisch hält. Indessen bei näherer Betrachtung sind doch beide Auffassungen mangelhaft. Der Hegel'sche Beweis lässt sich eben nur halten, wenn man Gott als absoluten Begriff ansieht und eine Identität dieses Begriffes im menschlichen begreifenden Denken wiederfindet, wenn man also auch das Subject als Wissen aller Realität ansieht. Aber ein solches Unicum, wo Denken und Existenz zusammenfällt, kann nur Gegenstand unmittelbarer Anschauung sein und ist nimmer Gegenstand des Begriffes; jede begriffliche Bestimmung des Absoluten ist einfach unmöglich, weil der Begriff nur die Gattungseinheit gibt, Gott als unbedingt aber, höher als der Gattungsbegriff steht. Können wir aber, da doch die Vernunft mit Nothwendigkeit zu der Reihe der bedingten Existenzen, die nicht durch sich, sondern durch die Wechselwirkung aller sind, ein Unbedingtes fordert, welches durch sich selbst ist, dieses Unbedingte so setzen, dass im Begriffe selbst die Seite liegt, die das ganze Dasein umfasst, so wird dadurch allerdings die Sache geändert. Aber dieser Begriff darf dann nicht mehr der abstract scholastische eines allerrealsten Wesens, er muss vielmehr der des wahrhaft Unbedingten sein; dann sind Begriff und Idee zwar die höchsten Formen, durch welche die Erscheinung des Unbedingten ausgesprochen wird, während das einheitliche Wesen selbst eben eine Einheit bildet, die über den Begriff und über die Idee hinausragt, und dann lässt sich auch der ontologische Beweis halten; das Unbedingte ist dann die höchste Einheit alles Seienden; das Sein liegt daher als Voraussetzung der Begriffsbestimmung zu Grunde, und das allein kann auch nur in der Bestimmung eines allerrealsten Wesens, wenn man den Gedanken wirklich vollzieht, gemeint sein, da das Vollkommenste über alle Gat-

---

*) Per substantiam intelligo id, quod in se est et per se concipitur, hoc est id, cuius conceptus non indiget conceptu alterius rei, a quo formari debet. Eth. definit. III.

tung hinausgeht, umfassende Einheit ist, und zwar so, dass es zugleich auch bestimmende Macht ist. Dies Unbedingte, zunächst die eine ewig sich selbst gleichende, ewig unveränderliche Einheit, kann dann nicht anders, sie muss sich offenbaren, und so kommt es zur Offenbarung der unendlichen Fülle in den veränderlichen Dingen, zur Offenbarung der Intelligenz in der Welt und endlich zur Offenbarung in einer Sphäre vernünftiger Wesen, d. h. im Selbstbewusstsein. So tritt also das Unbedingte in die Form der Manifestation, wird Geist für den Geist, Geist als sich offenbarende höchste Einheit, oder, wie Paulus den Römern schreibt: „Derselbige Geist gibt Zeugnis unserm Geist, dass wir Gottes Kinder sind."

Mit dieser Manifestation ist dann aber auch zugleich die Religion gesetzt, welche nunmehr das Verhältnis des Unendlichen zum Endlichen als Manifestation des Unendlichen und als Erfüllung der praktischen Seite des Geistes, des Willens, durch das Unendliche darstellt. So ist denn das in der Religion ausgesprochene Wissen des Menschen von Gott durch Gott selbst, der da das geistige Unbedingte und Allumfassende ist; der Gedanke des allumfassenden Unbedingten selber ist eine Manifestation des göttlichen Wesens, und darum sind Wissen von Gott und Sein Gottes im Begriff der Manifestation verbunden. Ein bedingtes Wesen käme zu diesem Begriff nicht, wenn es nicht Gottes Zeugnis hätte, d. h. wenn das Unbedingte sich nicht in der Intelligenz offenbarte, und darum ist aus dem Verhältnis des göttlichen Geistes zum menschlichen Geiste allerdings ein Rückschluss nicht blos möglich, sondern sogar nothwendig. Der menschliche Geist geht von sich rückwärts zur Intelligenz in der Welt überhaupt und sieht die nothwendige Voraussetzung für sich und für die gesammte Weltordnung in einem solchen sich manifestirenden Geiste, in einem Wesen, das in unendlicher Weise alles, was in die Erscheinung tritt, in sich trägt.

So liegt also in der Manifestation Gottes, welche das Wissen von ihm und seine Existenz umfasst, der tiefere Sinn des ontologischen Beweises, den freilich Anselm auch nicht einmal ahnte. Es ist ein Beweis des göttlichen und menschlichen Geistes in ihrer Vermittelung.

Was beweist nun aber dieses Argument? Es beweist zunächst, dass der Geist Gottes für unsern Geist die manifestirende, Geist für den Geist setzende Thätigkeit ist, dass er mittelbar als Intelligenz in der objectiven Welt die Voraussetzung für das Denken Gottes, dann aber auch die absolute Bedingung dafür ist. Dadurch wird freilich nicht bewiesen ein extramundaner, für sich seiender Gott, der rein

transscendent, abgesondert von Welt und Menschheit nach der Weise des alten Testamentes gefasst werden könnte, wir gelangen vielmehr an der Hand des Beweises zu einem lebendigen, sich manifestirenden Gott, und so kann der Mensch seinen Gott überhaupt nur denken, da er Gott immer im Zusammenhang mit der Welt und seinem eigenen geistigen Leben hat.

Dieser Beweis nun ist der höchste; auf ihn recurriren alle übrigen Argumente für das Dasein Gottes, und wir dürfen ihn, wie wir sahen, gelten lassen, ohne dass wir uns dabei auf all die früheren Sophismen vom Sein stützen müssten.

(Schluss folgt.)

Aus der Ethik.

Die sittlichen Güter.*)

Von Schulinspector ***F. Wyß****-Burgdorf, Schweiz.*

Da der Zweck der Erziehung ein ethischer ist, so ist das wissenschaftliche Studium der Ethik für den Lehrer von besonderer Bedeutung. Hat der Lehrer klare ethische Begriffe, so wird ihm und seiner Schule dieses nicht nur im Religionsunterrichte, sondern auch in der Behandlung der Lesestücke und in der Geschichte wol zu statten kommen.

Ein besonderes Capitel der Ethik ist die Lehre von den sittlichen Gütern, oder die Güterlehre.

Was ist ein sittliches Gut?

Reichthum, Macht, Ehre und dergleichen sind an sich noch nicht sittliche Güter; denn sie können den Menschen auch zu Bösem verleiten, z. B. zu Genusssucht, Herrschsucht etc. Auch sind sie von dem betreffenden Besitzer vielleicht nicht durch sittliches Thun erworben worden, da es auch vorkommt, dass das „buhlende Glück dem Schlechten mit Liebesblick folgt“, wie Schiller singt.

Nur ein solches Gut, welches durch sittliches Thun erworben worden und welches zur sittlichen Förderung des Einzelnen und der Menschheit dient, ist ein sittliches Gut.

Solche Güter sind die Familie, die Sitte, die Religion, die Kunst, die Wissenschaft, die Sprache etc. Einzelne von ihnen seien hier einer näheren Betrachtung unterzogen.

1. Das höchste Gut.

Nach dem höchsten Gut wurde im Alterthum fleißig gefragt. Die Epikuräer fanden es im Sinnlichen; die Stoiker dagegen erklärten das Vernünftige allein als das höchste Gut.

*) Nach der „Ethik“ von F. Kirchner; Leipzig, J. J. Weber.

Pythagoras, Sokrates, Plato und Aristoteles suchten auf verschiedene Weise eine Vereinigung des Vernünftigen und Sinnlichen.

Augustinus bezeichnete Gott als das höchste Gut, und Christus sagte: „Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und seiner Gerechtigkeit, so wird euch alles andere zufallen.“ Für den Christen wäre demnach das höchste Gut das Reich Gottes, d. h. die göttliche Ordnung der Dinge, die durch den Geist Christi auf dieser Erde hergestellt werden soll.

Wollen wir von der dogmatischen Form hier Umgang nehmen, so können wir sagen: Das höchste Gut ist die im Dienste Gottes geheiligte und beglückte Menschheit.

Die Menschheit besteht aber aus einzelnen Menschen. Das höchste Gut für den Einzelnen ist also auch die Glückseligkeit. Diese liegt aber nur in der sittlichen Vollkommenheit.

Nie kann der Böse sich glückselig fühlen. Stets trägt er den Vorwurf in sich. Aber Geist und Herz den idealen Kreisen des Wahren, Schönen und Heiligen zuwenden, das ist es, was innerlich beglückt. Mit Recht sagt daher Schiller: „Des Menschen Wille ist sein Himmelreich.“

Und Maltitz singt:

„Selig sind, die reines Herzens sind!
Reines Herzens! Welch ein Gut, o Vater!
Welch' ein hoher Schatz hienieden schon!
Welche Stärkung ouf den dorn'gen Pfaden
Dieses Lebens, welch ein sichrer Thron
Für die Herrschaft alles Edlen, Schönen,
Für den stillen Frieden einer Brust!
Welch ein Bürge aller guten Thaten,
Welch ein Schild für jede Sinnenlust!
Ach, ein reines Herz im Busen tragen
Heißt die Wohnung einer Gottheit sein.“

Nur der vollkommene Mensch kann glücklich sein.

Der Gute ist glückselig, und in dieser Glückseligkeit durch sittliche Vollkommenheit erkennen wir das höchste Gut. Es ist dieses das höchste Gut, weil es alle anderen Güter in sich vereinigt. Die Vollkommenheit des Einzelnen ist aber wieder bedingt von der Vollkommenheit des Ganzen. Diese ist der höchste Zweck der Welt überhaupt. Jeder von uns ist daher berufen, ihn an sich und in uns zu realisiren. Jeder an seinem Ort hat die Ethisirung der Menschheit zu befördern.

Zur Vergleichung führen wir noch einige Aussprüche von Philosophen

hier an. Ulrici („Gott und der Mensch“ I) lehrt: „Der natürliche Trieb geht stets auf eigene Glückseligkeit. Die Erfüllung der Bestimmung des Menschen und die Erreichung seines Woles fallen in Eins zusammen. Jedes Pflichtgebot, wie man es auch fassen mag, steht im Grunde doch zum Wol der Menschheit in Beziehung.“

Lotze meint*), das Trachten nach Festhaltung und Wiedergewinnung der Lust und nach Vermeidung des Wehe sei die einzige Triebfeder aller praktischen Regsamkeit.

Und Pfizer („Recht, Staat und Kirche“ II, 21) betont, die reinste Frömmigkeit und Tugend, die aufopferndste Nächstenliebe sei doch nur ein Streben nach der lautersten, vollkommensten Glückseligkeit, und seine eigene Unseligkeit zu suchen sei schlechthin wider die Natur.

Dem gegenüber ist zu bemerken, dass es gefährlich ist, die eigene Glückseligkeit als höchstes Gut hinzustellen, da ohnehin der Egoismus der Menschen stark genug ist.

Kant eifert darum gegen jeden Eudämonismus und sagt, es widerspreche geradezu dem Principe der Sittlichkeit, die eigene Glückseligkeit zum Motiv zu machen, ja, das Glückseligkeitsprincip sei der Tod aller Moral.**)

Kant stellt aber andererseits doch die Glückseligkeit als Folge der Sittlichkeit hin. Das Bewusstsein der Freiheit in Befolgung der Pflicht gewähre uns eine unveränderliche Selbstzufriedenheit, welche wir erstreben sollen.

Das oberste Gut sei Sittlichkeit, die nothwendige Folge davon aber — Glückseligkeit.

„Tugend und Glückseligkeit zusammen machen das höchste Gut einer möglichen Welt aus.“

Wir schließen mit Plato:

„Denken, was wahr, und fühlen, was schön, und wollen, was gut ist: Darin erkennet der Geist das Ziel des vernünftigen Lebens.“

2. Die Familie.

Die Familie, d. h. die aus der Ehe hervorgegangene Hausgenossenschaft, ist die Hauptstütze aller Cultur und Sittlichkeit. Die Gatten bilden eine sittliche Liebes- und Lebensgemeinschaft. Die Eltern sind die gebornen Fürsten, Priester und Gesetzgeber ihrer Familie; aus

*) Mikrokosmos II, 302.

**) Kant, Werke VIII.

den häuslichen Tugenden entspringen alle bürgerlichen. Das Haus bestimmt die leibliche und geistige Entwickelung der späteren Generation; hier wird, schon ehe es ins Leben tritt, der Charakter des Kindes gebildet, seine Erziehung beginnt mit dem ersten Athemzug und ist meistens schon gelungen oder verfehlt, ehe das Kind zum Selbstbewusstsein erwacht.

In der frühesten Kindheit, die für alle Eindrücke am empfänglichsten ist, lernt der Mensch am meisten, und es wird da seinem Willen, Temperament und Gemüth schon der künftige Charakter aufgedrückt. Durch Gewohnheit, Beispiel und den ganzen Geist des Hauses lernt es mehr als durch Schule, Kirche und öffentliches Leben.*) Daher haben die Eltern eine ungeheure Verantwortung in der Erziehung.

Die Eltern sollen ihre Kinder dazu befähigen, den ganzen Schatz der bisherigen Cultur als Erben anzutreten und durch eigene Leistungen zu vermehren. Die Erziehung setzt also in vollem Sinne die Geschichte der Menschheit fort. Die Hauptaufgabe bei der Erziehung fällt naturgemäß der Mutter zu*); denn während der Vater besonders auf Erkenntnis und Gehorsam dringt, pflegt die Mutter die Gefühle, auf denen doch Charakter, Religion und Kunst ruhen. Die Mutter schafft vor allem die sittliche Luft des Daheims, welche die Nahrung des inneren Menschen ist.

Wol haben die Frauen keine Meisterwerke geschaffen, keine Erfindungen und Entdeckungen gemacht, aber durch sie sind die großen und tugendhaften Männer und Frauen erzogen worden, und das ist mehr.**) Viele bedeutende Männer haben denn auch den segensreichen Einfluss gerühmt, den ihre Mutter auf ihren Charakter gehabt hat. Wir brauchen nur an Augustinus, Cromwell, Wesley, Goethe, Schiller und Washington zu erinnern. — Die Frau unterrichten und fördern heißt daher die Civilisation heben; und das beste Erziehungssystem wäre, wie Napoleon I. erkannte, Mütter zu bilden, welche ihre Kinder zu erziehen verstehen.

Die Kinder haben ihren Eltern Ehrfurcht entgegen zu bringen und zwar auch dann noch, wenn die Kinder längst schon selbstständig geworden sind.

An den Geschwistern findet das Kind seine natürlichen Spiel- und Lerngenossen; ihre Verschiedenheiten im Alter, Geschlecht und

*) F. Kirchner, Ethik. 168.
**) Smiles, Charakter.

Charakter bereichern das Familienleben. Aus diesem leiblich-natürlichen Verhältnis soll sich auch allmählich das geistig-sittliche der Freundschaft entwickeln.

3. Die Religion.

Ohne Religion war nie ein Volk, mochte es Amulette oder idealisirte Menschen oder Gott als Geist anbeten. Es war doch immer dasselbe Gefühl der Liebesgemeinschaft mit dem Göttlichen, derselbe Gott, der unter tausend Namen angebetet wurde.

„Nenn's Glück, Herz, Liebe, Gott — ich habe keinen Namen dafür, Gefühl ist alles!“ (Goethe.)

Die Religion ist noch heute die Volksphilosophie und die Volksmoral; sie enthält das, was die Masse an idealer Weltanschauung besitzt.

Was ist das Leben ohne Religion?

„Eine Schale ohne Kern, ein Frühling ohne Blumen!“

„Ohne die höhere Weltanschauung, welche nur die Religion gewährt, kann der Mensch sich niemals glücklich fühlen, entbehrt er der reinsten und würdigsten Freuden und der Verklärung seiner irdischen Genüsse.

Außerdem, von ihren heiligen Schwingen getragen, trägt der Mensch leichter die Leiden des Daseins und freut sich doppelt der Freuden, die ihm am Wege blühen; er lebt und freut sich im ungetrübten Sinne in der Welt des Wahren, Schönen, Heiligen und Ewigen, welcher der Mensch geistig angehört.“ (Tischer.)

Freilich für wahrhaft Gebildete, welche selbst religiös fühlen, tiefer nachdenken und sittlich handeln, ist eine Kirche überflüssig, in denen die Geistlichen aus Autoritätssucht die religiösen Vorstellungen zu starren Dogmen verwandeln. Darum wollte Schiller „aus Religion“ zu keiner Religion gehören und Schlegel als Religion nur gelten lassen, „wenn man göttlich denkt und lebt, wenn man voll von Geist ist, nichts mehr um der Pflicht willen, sondern alles aus Liebe thut, blos, weil man es will, und wenn man es blos darum will, weil es Gott sagt, nämlich der Gott in uns.“

Wenn aber in unserer Zeit viele aus Opposition gegen die Orthodoxie sogar antikirchlich, ja religionslos sein wollen, so fallen sie aus Kurzsichtigkeit ins Extrem, sie vergessen, dass es auf den Geist, nicht auf den Buchstaben, auf die Wahrheit, nicht auf die Formeln, auf die Religion, nicht auf die Confessionen ankommt.

War es doch in Hellas ebenso: Die Masse hielt an dem Polytheismus fest, wie unsere katholische Masse an den zahllosen Heiligen, die Priester selbst lehrten für Gebildete die esoterischen Mysterien; und die Philosophen suchten und fanden fast dieselbe Wahrheit wie wir. Daher braucht sich niemand von der Kirche, in der er geboren und erzogen ist, loszusagen; im Gegentheil, wenn wir bedenken, wie viel wir alle dem Christenthum verdanken, wie eng unser ganzes Denken und Fühlen damit verwachsen ist, in welcher Gefahr die Moral des Volkes steht, wenn die Kirche verfällt, und endlich, wie viel Anregungen ein geistvoller Prediger, geschweige die Bibel und die kirchliche Literatur gibt — so müssen wir es geradezu für eine sittliche Pflicht halten, dass man am Ausbau der Kirche mitwirke. Denn wollten die Gebildeten von ihr sich zurückziehen, so würde das Christenthum zur Bauernreligion (Paganismus) werden, und die Kirche würde dadurch in ihrem ethischen Einfluss auf das Volk geschwächt. Darum erscheint es als eine sittliche Pflicht jedes Bürgers, an der stets nothwendigen Reform der Kirche eifrig mitzuwirken.

4. Die Wissenschaft.

Erst um das 6. Jahrhundert vor Christo entwickelte sich im Occident das Streben nach wissenschaftlicher, philosophischer Erkenntnis und Weltanschauung. Das Volk der Griechen hat zuerst die großen Fragen aufgeworfen: Woher, was und wozu sind wir? Was können wir wissen? Was sollen wir thun? Was dürfen wir glauben? Seither hat die Menschheit nicht aufgehört, nach diesen Dingen zu zu forschen. Diejenigen Männer, deren Beruf es ist, diese Probleme zu lösen, heißen Philosophen. Aus der Philosophie bildeten sich die übrigen Wissenschaften. Jeder Forscher, der die Schranken der Erkenntnis erweitert, nützt der Menschheit mehr als der Eroberer, unter dessen Geißel die Völker bluten.

Zur Verbreitung der Wissenschaft sind Schulen gegründet worden.

Die Volksschule hat die elementare Bildung zu geben, wie sie jeder Staatsbürger braucht. Der Culturstaat ist daher berechtigt und verpflichtet, den Schulzwang zu üben.

Bei der Wichtigkeit der Volksreligion darf die Schule nicht religionslos sein. Sie hat ihre Zöglinge nicht nur auf das praktische Leben vorzubereiten, sondern zu tüchtigen Gliedern des Staates, der Kirche und der Gesellschaft zu bilden; sie soll nicht nur Bürger, sondern gute Menschen erziehen. Die Schule darf nie vergessen, dass

sie eine Ergänzung des Hauses sein soll; sie hat daher vor allem die moralischen Tugenden zu pflegen. Bildung umfasst nicht blos Kenntnisse, sondern auch die Fähigkeiten, dieselben selbstständig zu erweitern, nicht blos den Verstand, sondern auch Herz und Willen.

Die einseitige Betonung des Wissens schädigt die deutsche Nation. Die Jugend wird vollgepfropft mit einer Unmasse mannigfachster Kenntnisse, die den Geist erdrücken, abstumpfen und ermüden.

Statt dessen sollte man mehr Sinn und Begeisterung für die idealen Güter wecken, für Geschichte, Literatur, Kunst und Religion. „Große Gedanken und ein reines Herz, das ist es, was wir uns von Gott (auch für die Jugend) erbitten sollen.“ (Goethe.)

Bildeten wir Charakter und Gemüth ebenso wie die Intelligenz, so würden wir nicht über zunehmende Unbotmäßigkeit, Blasirtheit der Jugend, über Materialismus, Genusssucht und Roheit der Erwachsenen zu klagen haben.

Auch die Universitäten bedürfen dringend der Reform, sollen sie anders ihre alte Mission erfüllen, die Pflanzstätte des Lehrstandes zu sein. Das Jünglingsalter ist die Zeit der Ideale. Wenn sich aber unsere akademische Jugend, der Schulfesseln ledig, nun in den wilden Sinnentaumel stürzt, ihren Verstand mit Bier wegspült, die Semester verbummelt, Schulden macht, dann freilich muss sich am Ende der Studienzeit der flotte Bursche als examenzitternder Philister entpuppen, der ohne Ideale und Kenntnisse, ohne Überzeugung und Charakter später der beschränkte, geistlose Routinier wird, der sich als Prediger orthodox, als Lehrer unwissenschaftlich, als Jurist gewaltthätig und als Arzt lebensgefährlich zeigt.

Aber es fehlt auch vielen akademischen Lehrern an Wissenschaftlichkeit; vielen „ist die Wissenschaft nur die Kuh, die sie mit Butter versorgt.“

Nirgends gibt es so viele Coterien, Ränke und Zöpfe wie an diesen ehrwürdigen Instituten.*)

5. Die Kunst.**)

Wie nach der Sage Orpheus durch den Reiz seiner Leier sogar die Thiere des Waldes bändigte, wie der blinde Homer durch seine Gesänge ganz Griechenland ergötzte, wie Tyrtäus durch seine Helden-

*) Kirchner, Ethik.

**) Dr. Wohlfahrt, Glückseligkeitslehre.

lieder Spartas Männer zum siegreichen Kampf begeisterte, wie Pythagoras durch seine Sprache Fürsten und Völkern den Weg der Glückseligkeit aufschloß: also haben Wissenchaften und Künste zu allen Zeiten ihre heilige Mission, das irdische Dasein zu verklären, an jedem erfüllt, dessen Herz nicht von Stein war.

„Wohlthätig“, sagt v. Dalberg, „sind die Werke der schönen Künste, denn sie ergötzen spielend auf unschuldige Weise. Unbegründet ist die Behauptung, dass die schönen Künste die Seele erschlaffen. Alexander, Cäsar und Friedrich der Große waren warme Freunde der schönen Künste, und die gebildeten Griechen und Römer siegten über rohe Barbaren. Außerdem sind es die schönen Künste, welche das Andenken berühmter Männer durch Denkmale verewigen, die Seele zur höchsten Verehrung Gottes erheben. Die schönen Künste vereinigen Kopf und Herz, verbinden das Schöne mit dem Heiligen und erzeugen die Liebe zur Tugend.

Goethe klagt:

> Wer der Dichtung Stimme nicht vernimmt,
> Ist ein Barbar, er sei auch, wer er sei!

Schiller sagt in gleichem Geist:

> Glaubt mir, es ist kein Märchen, die Quelle der Jugend sie rinnet
> Wirklich und immer, Ihr fragt: Wo? in der dichtenden Kunst!

Und derselbe Dichter sang:

> „So rafft von jeder eitlen Bürde,
> Wenn des Gesanges Ruf erschallt,
> Der Mensch sich auf zur Geisterwürde
> Und tritt in heilige Gewalt.
> Den hohen Göttern ist er eigen,
> Ihm darf nichts Irdisches sich nah'n,
> Und jede andre Macht muss schweigen,
> Und kein Verhängnis fällt ihn an,
> Es schwinden jedes Kummers Falten,
> So lang des Liedes Zauber walten!“

Darum soll niemand sich einseitig ausbilden, wie heute so viele es thun. Es ist nicht genug, dass man ein ganzer Jurist, Arzt, Militär oder Kaufmann sei, wenn man dabei in seinem Fach verknöchert und verbauert und den Sinn für alles Höhere verliert. Wie Friedrich der Große seine Flöte und Luther sein Hackebrett und David seine Harfe spielten, so sollte jeder Gebildete als Dilettant wenigstens Eine Kunst fort und fort cultiviren. Nicht minder sollte in jeder gebildeten Familie eine ausgewählte Bibliothek der älteren

und neueren Classiker vorhanden sein. Wie man gute Lieder nie zu oft singen kann, so kann man solche Schriften nicht zu oft lesen.

„Musik, auch in wortlosen Tönen", bemerkt Herder, „hat ein Erhabenes, das keine andere Kunst hat, als ob sie, eine Sprache der Genien, nur unmittelbar an unser Innerstes als ein Mitgeist der Schöpfung spräche." Und Karoline von Wolzogen sagt: „Die Musik ist eine höhere, feinere Sprache als die der Worte und beginnt, wo die letztere aufhört."

Von der Kunst überhaupt gelten die Worte, die Goethe auf die Poesie bezieht:

> Dem Glücklichen kann es an nichts gebrechen,
> Der dies Geschenk mit stiller Seele nimmt:
>   Aus Morgenduft gewebt und Sonnenklarheit,
>   Der Dichtung Schleier aus der Hand der Wahrheit.

6. Die Sprache.

Die Sprache ist der Ausdruck der Gedanken. Durch ihren begrifflichen Inhalt erhebt sie sich über die Musik. Indem sie unsere Gefühle, Gedanken und Wünsche zum Ausdruck bringt, spricht sie unser ganzes Geistesleben aus. Am Reden erkennt man die Befähigung des Menschen. „Viel und gut sprechen ist das Talent eines witzigen Kopfes, wenig und gut der Charakter des Denkers, viel und schlecht die Wuth des Dünklings und wenig und schlecht das Unglück des Tropfes". (Hufeland.)

Die erste sittliche Pflicht, welche uns die Sprache auferlegt, ist Wahrhaftigkeit. Die Sprache ist nicht da, unsere Gedanken zu verbergen; denn dieses Princip, von der Mehrzahl befolgt, würde die menschliche Gesellschaft zerstören. Wenn du nicht immer sagen darfst, was du denkst, so denke doch immer, wie du sprichst.

Worte sind für Gedanken, was Gold für Diamanten, die Einfassung. Worte sind nicht nur Gedanken, es sind Thaten.

Nicht das Wort des Generals allein, der den Befehl zur Schlacht gibt, ist eine That, sondern auch das Wort des Denkers, des Propheten, des Dichters. „Wahre Worte sind lebendige Wesen" (Byron); sie wirken noch lange, nachdem, der sie sprach, dahin ist. Darum haben wir Rechenschaft zu geben von jeglichem Wort. Die Zunge ist scharf, sie schlägt tiefere Wunden als ein zweischneidig Schwert. Mit Worten beten wir und singen von allem Hohen, was des Menschen Brust durchbebt; aber mit Worten kann man auch den Nächsten

kränken, Unschuldigen Ärgernis bringen und alle Ideale verhöhnen. Lasset kein faules Geschwätz aus eurem Munde gehen.

Durch die Erfindung der Schrift entstand die Literatur, d. h. der Inbegriff der in Sprache und Schrift niedergelegten Geistesschätze. Literatur im engern Sinne umfasst die schriftlichen Kunstwerke eines Volkes, welche die Gesinnung und Sitte desselben in künstlerischer Form darstellen. Der Zweck der Literatur ist die Veredlung der Menschheit durch Aufklärung des Verstandes, Erhebung der Gefühle und Läuterung des Willens.

Wie die Hellenen durch Homer zur Sittlichkeit erzogen wurden, so ist noch heute für jedes Volk seine Nationalliteratur die Hauptquelle seiner Tüchtigkeit. Die Tugenden des deutschen Volkes spiegeln sich in der deutschen Literatur: Die Religiosität im Kirchenliede, im „Nathan“, im „Messias“, der Trieb nach Wahrheit im „Faust“, der frische Natursinn in dem reichen Born der Lyrik, die Tapferkeit in der Heldensage des Nibelungenliedes, im „Tell“, in der patriotischen Lyrik von 1813 und 1870 und die Achtung vor dem Weibe in den Minneliedern und in den lieblichen Gestalten der Iphigenie, Gretchens, der Thekla, Gertrud und der Johanna.

Aus der Macht, welche die Bücher ausüben, erwächst sowol dem Schriftsteller als dem Leser eine große sittliche Verantwortung. Der Schriftsteller soll bedenken, was Schiller von den Künstlern sagt: „Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben, bewahret sie!“ Der Schriftsteller soll Lehrer und Freund des Volkes, Priester der Gottheit sein. Der Leser dagegen soll, einer Biene gleich, nur den Honig, nie das Gift aus den Büchern nehmen, soll alles prüfen und das Gute behalten. Auch von den Büchern gilt das Wort: „Böse Gesellschaft verderbt gute Sitten.“

Aus seiner Lectüre kann man den Charakter eines Menschen erkennen, denn sie ist sein Umgang. Eltern und Lehrer haben daher über die Lectüre ihrer Pfleglinge zu wachen. Besondere Sorgfalt erfordert die Wahl der Unterhaltungslectüre. Auch vor dem Übermaß der Lectüre soll man sich hüten, denn dieses macht den Geist zerfahren, die Phantasie trunken und den Willen schwach.

7. Die sittliche Persönlichkeit.

Gegenüber dem heutigen Intellectualismus sollen wir vor allem den sittlichen Charakter betonen. Er ist für den Einzelnen das höchste Gut. „Männer von Charakter“, sagt Emerson, „sind das Ge-

wissen der Menschheit.“ Was helfen uns alle Güter, was frommt Reichthum und Macht, was Kunst, Wissenschaft und Religion, wenn sie nicht der Sittlichkeit dienen? Der Charakter gilt in der Welt mehr als alles sonstige Eigenthum, er ist das Höchste des inneren Wertes, der Menschenwürde. Der Charakter ist die Selbstthat eines jeden; denn es hängt von einem jeden ab, was er für einen Charakter hat. Alle unsere Gefühle, Gedanken, Worte und Werke beeinflussen ihn. Das Gebiet unserer Selbsterziehung ist also ein großes. Der Charakter ist das Resultat unseres ganzen Lebens; darum sagt Goethe: „Die Geschichte des Menschen ist sein Charakter.“

Reich, mächtig und gelehrt kann nicht jeder werden, wol aber ehrlich und tugendhaft. Wenn man auch das Genie bewundert, so wird doch dem Charakter am meisten Ehrfurcht gezollt. „Charakter ist Eigenthum“, sagt Smiles, „er ist das Edelste aller Besitzthümer“; „er schafft Anrecht auf das allgemeine Wolwollen und die Ehrfurcht der Menschen.“ „Geleitet von dem Lichte großer Beispiele, die von den edelsten Vertretern der Menschheit gegeben wurden, soll jeder von uns dahin streben, die höchste Charakterstufe zu erreichen, nicht in den Mitteln, wol aber im Geist der Reichste, nicht in der weltlichen Stellung, wol aber in wahrer Ehrenhaftigkeit der Höchste, nicht der Klügste, wol aber der Tugendhafteste, nicht der Mächtigste und Einflussreichste, sondern der Wahrhafteste, Aufrichtigste und Ehrlichste zu werden.*)“

Jede Nation empfängt ihr geistiges Gepräge von einzelnen großen Männern. Große Männer sind nicht nur die Kinder, sondern auch die Väter ihres Volkes. Jeder Deutsche trägt, meist ohne es zu wissen, den Stempel von Luther, Kant und Schiller, jeder Italiener Dante's, jeder Engländer Shakespeare's. So lange ein Volk zu seinen wahrhaft großen Männern mit Ehrfurcht und Liebe emporblickt, kann es nicht untergehen. Selbst wenn es unterjocht wird, steigen die Schatten der Helden empor und helfen ihm die Ketten zerbrechen.

Aber wenn die Leuchten der Nation verachtet und vergessen werden, wenn ein Volk sich nicht mehr an ihnen emporbildet zum Adel des Charakters, wenn Reichthum, Vergnügen und Eitelkeit mehr gelten als die idealen Interessen, dann halten auch die besten Einrichtungen nicht den nationalen Ruin auf.

*) Smiles, Charakter.

Einführung in das Studium von Schillers „Maria Stuart".

Von Director A. Goerth-Insterburg.

(Schluss.)

Der vierte Act.

Wir hoffen nichts mehr für Maria. Der wahnsinnige Schwärmer, der selbstsüchtige, glatte, zweizüngige Höfling werden sie nicht mehr vom Verderben erretten. Unser Interesse dreht sich nur noch um die Frage: Wie wird die Unglückliche sich aus diesem tiefen Fall erheben? Um uns auf diese Erhebung vorzubereiten, gibt der Dichter im vierten Acte unserm Interesse eine neue Richtung. Die Königin Elisabeth hat die Verbindung mit Frankreich aufgelöst, die Gesandtschaft aus dem Lande gewiesen. Der Staatsmann Burleigh tritt in den Vordergrund. Seine Befürchtungen sind zur Wahrheit geworden; jetzt kann nichts mehr sein rasches, energisches, rücksichtsloses Handeln aufhalten. Seine Vorwürfe sind für Leicester so vernichtend, dass sie den Heuchler aus seiner erträumten Sicherheit aufschrecken und zu energischem Handeln anstacheln. Der Verräther steht in Gefahr, sich in seinen eigenen Schlingen zu fangen und für seine Zweizüngigkeit die gerechte Strafe zu erleiden. Mortimer bringt ihm die Nachricht, dass Burleigh den Brief besitze, in welchem Maria ihn auffordert, „Wort zu halten", das Versprechen ihrer Hand erneuert und des Bildnisses gedenkt, das sie ihm gesandt. Er scheint verloren. Nur ein verwegner Streich, nur rücksichtslose Frechheit können ihn retten. Seine Selbstsucht lässt ihn ohne Zögern zur That schreiten. Statt auf Mortimers Plan, rasch die offene Empörung für Maria zu versuchen, auch nur scheinbar einzugehen, nimmt er seine Zuflucht zu frecher List und Gewaltthat. Er baut mehr auf die langgeübte Kunst der Verstellung und glatten einschmeichelnden Rede, als auf den ungewissen Ausgang eines Bürgerkrieges. Für wahre Ehre, für höhere Ideen ist sein Herz längst erstorben. Für ihn, wie für Mortimer, „ist Leben des Lebens höchstes Gut" und die Befriedigung seiner selbstsüchtigen Triebe dessen Kern und Mittelpunkt. Mortimers Ver-

haftung soll ihm den Weg zum Herzen der Königin Elisabeth bahnen. Da derselbe sich durch Selbstmord der Verhaftung und damit jeglichem Verhör entzieht, so steht dem Gelingen seines Planes nichts im Wege. Jetzt mit frecher Stirn lügen, die alte Zuneigung der Königin wachrufen: und alles ist gewonnen. Und es gelingt nur zu gut. Elisabeth's Herz ist tödlich getroffen, sie sehnt sich als Weib nach einem liebenden Herzen, an dem sie ihren Schmerz ausweinen könnte. Burleigh ist ihr treuer Diener; aber er ist nur der hingebende Freund und Berather der Königin, nicht der Frau. Leicester's Lüge ist sehr frech. Er gibt vor, eine Verbindung mit Maria nur zu dem Zwecke angeknüpft zu haben, um hinter ihre staatsgefährlichen Pläne und Verbindungen zu kommen. Dadurch sei es ihm gelungen, Mortimers Verschwörung aufzudecken. Aber obschon der feine Burleigh alles durchschaut und unverhohlen seinen Argwohn ausspricht: Elisabeth kann und will jetzt ihren Liebling nicht aufgeben. Der Zweifel verschärft den Groll gegen die Feindin, „die Verhasste, welche ihr all das Weh bereitet.“ Soweit erscheint uns Leicester noch einigermaßen interessant, denn die Größe seiner Frechheit lässt uns für Augenblicke das Nichtswürdige seines Thuns übersehen. Nach dieser Überzeugung der Königin wird der selbstsüchtige freche Lügner ein Verbrecher: er fordert, dass man das Todesurtheil an Maria ungesäumt vollstrecke. Durch unser Herz zuckt bei dieser Forderung ein tiefes Weh. Die Gedanken an die unglückliche Maria, welche sich bisher in allen Scenen des vierten Actes leise mitgeregt haben, erwachen hier zu ganzer Kraft. Armes Weib! So entsetzlich wirst du verrathen von allen, denen dein liebendes Herz so rücksichtslos vertraute! So wirst du nun wol zur Besinnung kommen und erkennen, dass in dieser irdischen Liebe dein Heil nicht zu finden ist!

Da erreicht den Frevler die Nemesis. Auf Burleigh's Antrag wird er von der Königin gezwungen, selbst nach Fotheringhay zu gehen und dort die Hinrichtung vollziehen zu lassen. Zwar bebt sein schuldbeladenes Herz voll Entsetzen vor diesem Auftrag zurück; aber jetzt zaudern hieße den eigenen Tod heraufbeschwören. Er willigt ein.

Von diesem Punkte an tritt unsere Theilnahme für das Schicksal der unglücklichen Gefangenen in den Vordergrund. Es handelt sich darum, Elisabeth die Unterschrift zur Vollstreckung des Todesurtheils abzunöthigen. Noch einmal erhebt der edle Talbot seine Stimme, um die Königin von diesem Schritte zurückzuhalten. Die Königin zaudert; sie wird so schwach, dass sie sich den Tod wünscht, dass sie in dem

Kampfe mit Maria zurückweichen, dem Volke ihre Majestät zurückgeben und sich in die Einsamkeit zurückziehen will. Sie fühlt, dass sie als Weib solchen Herrscherpflichten nicht gewachsen ist. Da erhebt sich Burleigh in seiner ganzen Würde. Die ganze Kraft und Hoheit eines Charakters, der sein Leben den höchsten sittlich politischen Ideen mit vollem Bewusstsein treu und wahr gewidmet hat, spricht aus seinen herrlichen, eindringlichen Worten:

„Nun, bei Gott!
Wenn ich so ganz unkönigliche Worte
Aus meiner Königin Mund vernehmen muss,
So wär's Verrath an meiner Pflicht, Verrath
Am Vaterlande, länger stillzuschweigen. . . .
Du sagst, du liebst dein Volk mehr als dich selbst,
Das zeige jetzt! Erwähle nicht den Frieden
Für dich und überlass' das Reich den Stürmen. . . .
Denk an die Kirche! Soll mit dieser Stuart
Der alte Aberglaube wiederkehren?
Der Mönch aufs neu hier herrschen, der Legat
Aus Rom gezogen kommen, unsre Kirchen
Verschließen, unsre Könige entthronen? . . . .
Die Seelen aller deiner Unterthanen,
Ich fordre sie von dir — Wie du jetzt handelst,
Sind sie gerettet, oder sind verloren.
Hier ist nicht Zeit zu weichlichem Erbarmen,
Des Volkes Wolfahrt ist die höchste Pflicht;
Hat Shrewsbury das Leben dir gerettet,
So will ich England retten — das ist mehr!

Die Worte packen uns mit hinreißender Gewalt. Nach den frechen Lügen eines Leicester, nach den gut gemeinten, aber schwächlich kurzsichtigen Rathschlägen eines Talbot diese geistige Klarheit, dieser sichere weitschauende politische Blick, dieser Wahrheitsmuth, diese sittliche Hoheit!

Der Erfolg kann nicht zweifelhaft sein. Elisabeth's Geist und Gemüth ist stark genug, solche Rede zu ertragen und zu beherzigen. Arme Maria! Eine Gegnerin wie Elisabeth hast du als Weib überwunden; einem Staatsmann wie Burleigh bist du im politischen Kampfe nicht gewachsen. Du hast ihn einmal durch die Macht deiner königlichen Rede besiegt; aber wo du als Haupt deiner Partei handelnd gegen ihn auftrittst, musst du unterliegen. Denn du lässest beim Handeln als Weib dein Herz mitsprechen, dein Gegner als Mann unterdrückt alle Gefühlsregungen und handelt männlich nur nach den großen politischen Ideen, welche die treibende

Kraft seines Lebens bilden. Und niemand darf ihm zürnen, denn hier steht Recht gegen Recht! So sehr wir die unglückliche Königin beklagen: das Recht des freien Volkes, sich seine Religion und seinen Herrscher selbst zu wählen, ist ebenso heilig wie das Recht, auf das sich Maria und die Katholiken stützen. Uns ergreift tief tragisches Mitleid. Wer will da für und wider streiten? Demüthig wenden sich unsere Gedanken und Gefühle aufwärts zu einer höhern Macht und Weisheit, die allein im Stande ist, solche Zweifel zu lösen!

Elisabeth ist allein in ihrem Zimmer, den widerstreitendsten Gefühlen preisgegeben. Auch sie ist ein Weib, auch sie vermag nicht fest und unbeirrt nach höhern Ideen zu handeln. Überall, selbst bei diesem Acte, der lediglich durch die Staatsklugheit bedacht und ausgeführt werden sollte, lässt sie weibische Schwäche, des schwachen verzagten Herzens eigennütziges Hassen oder Lieben mitsprechen. In Ruhe kann sie solch einen Schritt nicht thun: sie muss sich erst künstlich in Aufregung versetzen, muss sich alle Scenen vorführen, durch die Maria sie tödlich beleidigt und gekränkt hat. Sie unterschreibt das Todesurtheil im Zustande glühenden eifersüchtigen Hasses. Der Rückschlag, weibisches Zagen und unentschlossenes Schwanken, veranlasst sie in der folgenden Scene, zu dem Secretär Davison statt fester Weisungen jene zweideutigen Worte zu sprechen, die den treuen Diener in „eine Höllenangst des Zweifels setzen" und ihn schließlich ins Verderben stürzen. Wir erkennen leicht, ohne jene entsetzliche Kränkung in dem Parke zu Fotheringhay hätte Elisabeth es nie über sich gewinnen können, Maria enthaupten zu lassen. Arme Königin! wie sehr hattest du Recht, auszurufen:

> Zu meinem Verderben habe ich diese Zusammenkunft erfleht,
> Und mir zum Fluche wird mein Flehn erhört!

Der fünfte Act.

Die Katastrophe ist uns klar.

Burleigh hat Davison das von Elisabeth unterzeichnete Todesurtheil entrissen, und wir kennen seine Ideen und sein Handeln zu genau, um einen Augenblick zweifelhaft zu sein. Er und Leicester werden sofort nach Fotheringhay eilen, um Maria dort enthaupten zu lassen. Für unser Gemüth handelt es sich, wie beim Beginn des vierten Actes, nur um die Frage: Wie wird die Unglückliche sich aus jenem tiefen Fall erheben, wie wird sie den Schlag ertragen, Lord Leicester als Verräther an Liebe und Ehre, als ihren Henker vor sich zu sehen? Wir werden im Eingange des fünften Actes durch die

Gespräche der Freunde und Dienerinnen darüber so aufgeklärt, dass bei späterem Auftreten der Königin selbst unsere herzliche Theilnahme durch keine unzeitige Neugier oder Besorgnis getheilt und abgeschwächt wird. Kennedy erzählt dem treuen Haushofmeister Melvil, Maria gebe selbst das Beispiel edler Fassung; sie werde als eine Königin und Heldin sterben. Das Anerbieten des wahnsinnigen Mortimer, sie in der Nacht zu befreien, habe sie mit großer Angst erfüllt, da ihr jene Scene nach der Unterredung mit Elisabeth nur zu schreckensvoll vor Augen gestanden. Die Verkündigung des Todesurtheils habe sie mit voller Fassung aufgenommen.

„Gott gewährte meiner Lady
In diesem Augenblick, der Erde Hoffnung
Zurückzustoßen mit entschlossner Seele,
Und glaubensvoll den Himmel zu ergreifen.
Kein Merkmal bleicher Furcht, kein Wort der Klage
Entehrte meine Königin."

Erst bei der Nachricht von Lord Leicesters schändlichem Verrath und dem Opfertode des unglücklichen Mortimer seien ihre Thränen geflossen.

Maria's Auftreten rechtfertigt diese Worte vollkommen. Sie ist wieder ganz das edle, gefasste, milde und demuthsvolle Gemüth, wie in jener ersten Scene, da sie durch aufrichtige und tiefe Reue und Selbsterkenntnis unser ganzes Herz gefangen nahm. Mit mildem Ernst wirft sie den Getreuen vor, dass sie weinen und klagen.

Wolthätig, heilend nahet mir der Tod,
Der ernste Freund! Mit seinen schwarzen Flügeln
Bedeckt er meine Schmach — den Menschen adelt,
Den tiefstgesunkenen, das letzte Schicksal.
Die Krone fühl' ich wieder auf dem Haupt,
Den würd'gen Stolz in meiner edlen Seele!

In diesem Gefühl tritt sie noch einmal als Königin, als Haupt ihrer Partei auf, um allen, die mit ihr und für sie gerungen, gekämpft und gelitten haben, ihren letzten Segen zu geben. Sie führt unsere Gedanken damit noch einmal auf den großen historischen Hintergrund in dem jene gewaltigen, religiösen und politischen Kämpfe sich vollzogen haben, denen sie zum Opfer fallen soll. Sie segnet Frankreich, die französische Königsfamilie, die Guisen, den Papst, sie lässt die Getreuen schwören, nach ihrem Tode nicht in England zu bleiben, sondern sich nach Frankreich zu begeben. Ihre Worte erregen uns zu tief tragischem Mitleid. Unglückliche Fürstin! Dein Herz war nicht mit diesem Lande, diesem Volke; es schlug voll und ganz nur für den Fremdling: und du wolltest Königin dieser so verachteten Briten

werden? wolltest deine Ansprüche auf den Thron dieses so verachteten protestantischen Volkes nicht aufgeben? Wiederum erklingen Burleigh's jüngst gesprochene Mahnworte in unserer Seele und diesmal mit solcher überzeugenden Kraft, dass wir die Hinrichtung der Unglücklichen selbst jetzt, wo unser ganzes herzliches Mitgefühl ihr wieder zugewandt ist, als einen Act politischer Nothwendigkeit auffassen müssen. Wehe dem, durch welchen Aergernis kommt! Wer das Schwert nimmt, soll durchs Schwert umkommen. Da waltet mit seinem ehernen Gesetz das „große gigantische Schicksal, welches den Menschen erhebt, wenn es den Menschen zermalmt.“ Nach dieser Scene wird unser Gefühl wieder für rein menschliche Zustände erregt. Maria hat alle irdischen Sorgen abgelegt: ihr bleibt nur noch die Sorge um das Heil ihrer Seele. Sie ist bisher eine fromme, gläubige, treue Katholikin gewesen und will auf diesen Glauben auch sterben. Darum ist ihr Herz betrübt, dass sie vor dem Tode nicht einen Priester ihrer Kirche die Sünden beichten und die Absolution empfangen kann. Die selige, begeisterte Freude, welche sie bei der Schilderung der Gebräuche ihrer Kirche darthut, sowie der Umstand, dass sie willig ihre Knie vor Melvil, dem Diener, beugt, weil er jetzt Priester der Kirche geworden, bezeugen uns zur Genüge, dass ihr frommer Glaube nicht äußerlich ist, sondern mit der Kraft der Wahrheit und der idealen Liebe ihre Seele durchdringt. Darum erfüllt es uns mit herzlicher Freude, dass ihr letzter sehnlicher Wunsch erfüllt wird, dass der treue Diener, welcher ihr zu Liebe Priester geworden, ihre Beichte hören und durch Darreichung des heiligen Abendmahls als verordneter und geweihter Diener der Kirche sie von ihren Sünden freisprechen kann. Die Scene ist mit großer Feinheit componirt. Melvil zeigt sich uns als treuer Katholik und treuer Diener seiner Fürstin. Er ist der Repräsentant der edelsten Ideen, durch welche die Anhänger der katholischen Partei und der unglücklichen Königin in ihrem Handeln geleitet wurden. Wo solcher Glaube, solche Liebe in den Kampf treten: wer will da entscheiden, auf wessen Seite das Recht oder das Unrecht liegt? Zugleich wird uns durch die Beichte, welche der treue Priester mit unerbittlicher sittlicher Strenge abfordert, klar dargelegt, dass Maria in diesem großen Kampfe nicht als Verbrecherin endet, sondern als Königin und berechtigte Führerin einer historisch berechtigten Partei dem gewaltigen Schicksal unterliegt. Was auch die Forschungen der Geschichtschreiber darthun mögen: für diese Maria ist es absolut nothwendig, dass sie uns als rein von dem Verbrechen gezeigt werde, für Elisabeth Meuchelmörder gedungen oder zur That aufgereizt zu

haben. Was ihre Worte in der Unterredung mit Burleigh und Elisabeth uns kund gethan, wird durch diese Beichte im Angesichte des Todes zu voller Wahrheit erhoben. So fühlen wir die erhebende Freude, die edle Dulderin bis zum Tode mit der herzlichsten Theilnahme begleiten zu dürfen. Wir brauchen uns der Thränen nicht zu schämen. Je mehr der schreckliche Augenblick naht, desto höher steigt der edle Muth der Dulderin. Nur noch einmal erzittert dies liebeglühende Herz bis in die äußerste Tiefe, als der sich naht, dem sie das Vertrauen geschenkt, dass er ihr zur Freiheit verhelfen werde; an dessen Hand, „beglückt durch Liebe, sie sich des neuen Lebens erfreuen wollte."

Nur noch einmal wird die Seelenruhe durch eine bittere Regung getrübt, die ihr die vorwurfsvollen Worte auspresst:

> Ein zärtlich liebend Herz habt Ihr verschmäht,
> Verrathen, um ein stolzes zu gewinnen.
> Kniet zu den Füßen der Elisabeth,
> Mög' Euer Lohn nicht Eure Strafe werden!

Dann tritt sie ruhig, gefasst, gottergeben den Todesgang an.

Leicester erntet als Lohn für seinen Verrath eine furchtbare Strafe. Er hat in der That Recht zu sagen:

> „Sie geht dahin, ein schon verklärter Geist,
> Und mir bleibt die Verzweiflung der Verdammten."

Uns aber fasst eine leise Regung von edler Freude bei dem Gedanken, dass selbst in diesem glattzüngigen Verräther die lang geübte Verstellungskunst das menschliche Gefühl nicht hat ertödten können. Der Hass erstirbt in unserer Brust: wir wenden uns trauernd von ihm ab, durchdrungen von tief tragischem Mitleid.

Die Schlussscene, welche uns an den Hof der Königin Elisabeth führt, trägt nur dazu bei, dies Gefühl zu verfeinern und zu verschärfen. Elisabeth hat gesiegt; die Feindin ist vernichtet, aber zugleich auch ihre innere Ruhe. Ihre „rechte Hand", den charakterfesten Burleigh muss sie selbst verbannen, weil ihre eigene weibische Schwäche den Mann zu einem Act der Gewalt gezwungen hat; die Freunde, an denen ihr Herz hing, Talbot und Leicester, verlassen sie freiwillig. Sie bleibt allein, einsam, gequält durch das Bewusstsein, das Todesurtheil in der Aufregung leidenschaftlichen, selbstsüchtigen Hasses unterschrieben zu haben; ohne den Trost, welchen der von aller Welt verfolgte und angefeindete Mann in dem Bewusstsein findet, dass sein Handeln nach bestem Wissen und Gewissen lediglich durch den kategorischen Imperativ höherer sittlicher und religiöser Pflichten bestimmt worden ist. Das ist echte, erschütternde Tragik!

Werfen wir, zurückschauend, einige Blicke auf das Ganze.

Alle Anforderungen, welche die Kunst an den dramatischen Dichter stellt, sind nicht blos sorgfältig, sondern überall mit meisterhafter Feinheit erfüllt worden. Wir haben das Bild eines gewaltigen Lebenskampfes empfangen; ein großes historisches Gemälde ist vor uns entrollt worden. Alle fünf Acte hindurch hat der Dichter, gestützt auf feine und tiefe Kenntnis unsers Gemüthes, das Interesse der Hörer einheitlich an die Person der Hauptheldin Maria gefesselt und dabei die Kette von Ursachen und Wirkungen so fein geflochten, dass alle Handlungen der Gegner und Nebenspieler uns lebensvoll vor Augen stehen. Der erste Act war ein Meisterstück der Exposition; der zweite steigerte das Interesse für Maria; der dritte brachte es in der berühmten Unterredung mit Elisabeth auf den Höhepunkt. Im vierten Acte (der Peripetie) wurde dem Interesse in höchst überraschender Weise eine neue Richtung gegeben; im fünften Acte mit wunderbarer Feinheit die Katastrophe ausgemalt. Wir sind Zeuge gewesen von tief tragischer Schuld und deren Folgen für das schuldvolle Gemüth, sowie für große Kreise von Menschen, die in die Schuld verwickelt wurden. Die Gefühle, welche dies Schauspiel und die endliche Sühne in uns erregten, waren überall echt tragischer Art, sie erregten uns zu höherem Sinnen und führten unser Gemüth überall von dem Irdischen zu dem Höheren, Ewigen.

Wir haben ein lebensvolles Bild erhalten also, dass in uns die Überzeugung feststeht, so und nicht anders können und müssen die Menschen in jener Zeit gehandelt haben. Und doch erscheint uns alles in einem höheren Lichte. Das ist die Wirkung der kunstvollen Idealisirung des Stoffes.

Schiller hat mit dem scharfen und richtigen Blick des Historikers erkannt, dass die das Leben hauptsächlich bewegende Macht in jener Zeit die Religion war, dass religiöse Ideen bei dem Handeln des Einzelnen, wie beim Kampfe der politischen Parteien, ja ganzer Staaten den Ausschlag gaben; dass Thaten, die scheinbar nur die Wirkungen politischer oder socialer Ideen waren, im Grunde doch auf religiösen Ideen basirten, mindestens durch die Religion eine eigenthümliche, jene Zeit charakterisirende Färbung erhielten. Diese eigenthümliche Wirkung religiöser Ideen hat er durch das Reden und Handeln der Personen seines Stückes zur Anschauung gebracht und uns damit eine großartige religiöse, d. h. von religösen Ideen getragene und zugleich historische Tragödie gegeben. Das wunderbar Packende des Bildes liegt darin begründet, dass er das Leben, welches solche religiöse

Ideen in Verbindung mit andern erzeugen, objectiv wahr dargestellt hat.

Der Begriff Religion ist durchaus nach zwei Richtungen aufzufassen. Religion ist einmal die Summe der Lehrmeinungen (Dogmen) und Gebräuche, welche zum religiösen Leben und zum Gottesdienste der Gemeinschaft nothwendig sind; Religion ist ferner das auf ideale Liebe gegründete Verhältnis des Menschen zu seinem Gott und Vater. Diese letztere, auch Herzensreligion oder Frömmigkeit genannt, zeigt sich in verschiedenen Gefühlen, die alle zu Gott hinführen. Der fromme Mensch hat im Glücke das Gefühl der Dankbarkeit gegen den Geber alles Guten, im Unglücke das des Vertrauens und der Hoffnung, dass der allweise Vater und Lenker der Welt ihn nicht verlassen, sein „Kreuz“ ihm nicht zu schwer machen werde. In Stunden der Versuchung regt sich in ihm die kindliche Furcht (Ehrfurcht), den allwissenden Gott und Vater zu betrüben; nach der Sünde die echte Reue, die „göttliche Traurigkeit“ über den Verlust von Gottes Liebe, und das sehnsüchtige Verlangen, durch echte Buße diese Liebe und damit die verlorne Seelenruhe wieder zu erwerben. Diese echte Frömmigkeit zeigt sich ferner in der Verehrung alles dessen, was mit Gott und Gottesdienst zusammenhängt — also dass uns auch die Gebräuche fremder Religionsgemeinschaften heilig sind — und in dem Gefühl der Trauer*), des Erschreckens, des Grausens bei leichtsinniger Verspottung oder frevelhafter Verhöhnung und Verachtung des Heiligen. Diese innere, die Herzensreligion, vereinigt, jene äußere, auch Confession genannt, trennt die Menschen. Die Herzensreligion entstammt dem edelsten Gefühl des Menschenherzens, der reinen, idealen, uneigennützigen Liebe, die äußere Religion, wie es scheint, nur dem praktischen Bedürfnis mit seinen klugen, d. h. dem Zwecke entsprechenden Forderungen. Gemeinsamer Gottesdienst, gemeinsames religiöses Leben ist eben nicht denkbar ohne Gesetze, Vorschriften und Gebräuche. Darnach sollte man meinen, dass diese äußeren Gebräuche und Lehrmeinungen auf das wahrhaft religiöse Leben der Menschen nur einen geringen Einfluss ausüben könnten.

---

*) Nicht in dem Gefühl der Empörung oder Entrüstung. Dieses hängt mit Hass zusammen und fordert Vergeltung, Rache. Damit hat die echte Frömmigkeit nichts zu thun. Zeloten können fromme Menschen sein, aber im Eifern, Verdammen, Verketzern und Verfolgen zeigen sie's wahrlich nicht. Solches Thun ist nur der Ausbruch menschlicher Schwächen und Leidenschaften. Heiliger Zorn verfolgt nicht, ist nur der laute Ausbruch heiligen Schmerzes.

Dies ist nie der Fall gewesen; auch kann dieser Fall überhaupt nie eintreten.

Worin ist das begründet?

In früheren Zeiten meinten Freidenker, die Dogmen und äußeren Gebräuche sammt dem damit verbundenen Glaubens- und Gewissenszwang seien das Werk kluger, herrschsüchtiger Priester. Ohne Zweifel haben im Mittelalter Herrschsucht, Ehrsucht, Hoffart, ja Habsucht und andere Leidenschaften und Schwächen mitgewirkt, um die äußere Religion allmählich so zu verunstalten, dass sie einer gründlichen Reform bedürftig wurde. Aber der Grund für jene unvertilgbare große Macht der äußeren Religion ist und bleibt unabweisbares tiefes Herzensbedürfnis der einzelnen Gemeinden, der Nationen, ja der ganzen menschlichen Gesellschaft, und ihre Lehrmeinungen und Einrichtungen als solche sind nicht allein Forderungen des praktischen Bedürfnisses, sondern hängen innig zusammen mit den aus jener höheren religiösen Liebe stammenden religiösen Ideen. Darum ist dem frommen Menschen der Gottesdienst mit allen seinen Gebräuchen, neuen, alten, ja veralteten, unbedingt heilig, als ob er von Gott selbst eingesetzt wäre; darum sind ihm die Gnadenmittel der Kirche, das Gebet des Priesters, das Abendmahl, die Beichte, unbedingt heilige Einrichtungen, von denen er sich nicht abwenden mag, wenngleich sie seinen Ideen nicht mehr entsprechen mögen. Darum wagt er es nicht, falls er nicht in sich den Beruf zum Reformator fühlt, an den alten Dogmen zu rütteln, wenngleich sie seiner Vernunft, seinem aufgeklärten Denken nicht genügen. Er hofft in ehrfurchtsvollem Schweigen, dass der heilige Geist der Menschheit, der sie einst geschaffen, und dann unter schweren Kämpfen reformirt hat, auch die neue Reform, sobald sie unbedingt nöthig ist, wol zu Stande bringen werde. Darum hängt er an seiner Confession, an der Religion seiner Mutter, seiner Voreltern, mit ehrfurchtsvoller Liebe, mag sie keines Vortheils wegen aufgeben und ist bereit, selbst trotz der erkannten Mängel für sie die schwersten Kämpfe einzugehen. Diese Gefühle werden um so stärker wirken, je weniger sie „von des Gedankens Blässe angekränkelt sind“, je mehr die von ihnen eingegebenen Ideen als die Stimme der Gottheit selbst erscheinen. Dies gilt für alle Confessionen ohne Unterschied, selbst für die Secten: also lebt und denkt der fromme Katholik, der fromme Protestant, der fromme Mensch selbst in den kleinen religiösen Gemeinschaften.

Aus diesen Betrachtungen dürfte es wol klar geworden sein, wie treu und wahr Schiller Maria Stuart gezeichnet hat. Er schildert sie uns als wahrhaft fromme, gläubige Katholikin, als ein trotz ihrer

Fehler und Leidenschaften durchaus edles weibliches Gemüth. Sie handelt als Christin genau nach den Ideen, die ich soeben erörtert habe, sie muss, wie ich gezeigt, als fromme Katholikin naturgemäß auch für die Lehrmeinungen und Gebräuche, sowie gegen die Priester ihrer Kirche im Herzen die tiefste Ehrfurcht hegen und dies Gefühl überall in ihren Thaten bekunden. Sie zeigt zugleich durch ihre tiefe Reue über Darnley's Ermordung, dass diese äußerliche Verehrung der Satzungen und Gebräuche ihrer Kirche nicht blos ein Werk der Gewöhnung, der katholischen Erziehung ist, sondern sich auf jene Herzensreligion gründet, die des Menschen wahren innern Halt bildet.*)

In ähnlicher Weise schildert uns der Dichter den Ritter Paulet und zeigt an ihm die Wirkung der religiösen protestantischen Ideen und der puritanischen Anschauungen auf ein echt frommes Gemüth. Paulet hält an seinem „Dechanten" und an den Gebräuchen seiner Kirche ebenso fest, wie Maria an ihren Priestern und ihrer Messe. Auch er zeigt seine wahre Frömmigkeit, nur in anderer Weise als Maria. Er verlangt nach Weise der Puritaner eifriges Lesen und Forschen in der Bibel und Abwendung von allen Genüssen, die das Herz vom Ewigen hinweg, dem Eiteln, den Freuden der Welt, zuwenden könnten. Bei aller Ehrenhaftigkeit seines Handelns und seiner Gesinnung besitzt er eine ausgesprochene Neigung zu geistlichem Hochmuth. Es ist die Wirkung der Lehre Calvins von der Prädestination. Durch eifriges Forschen in der Bibel, durch Ringen im Gebet glaubt er sicher zu sein, sich zu den Auserwählten, den „Heiligen" (the saints) zählen zu dürfen. Daher die unerbittliche, herbe, rücksichtslose Strenge, mit der er Maria als sündhaftes Weib und zugleich als „Götzendienerin", als Katholikin beurtheilt und tadelt.

Sowie Maria und Paulet stellt der Dichter, um die Wirkung der Religion auf Menschenherzen zu veranschaulichen, Leicester und Mortimer einander gegenüber. An beiden Charakteren zeigt er uns, wie auf selbstsüchtige Gemüther die Religion mit ihren idealen Forderungen absolut keinen Einfluss ausübt.

Was ist für Leicester Religion?

Äußere Formen, denen man sich je nach Umständen anbequemen muss, die man wie einen Mantel bald so, bald so trägt, oder nach

*) Aus diesen Erörterungen wird wol klar geworden sein, wie thöricht es ist, Schiller eine Hinneigung zum Katholicismus, oder Vorliebe für den Cultus der katholischen Kirche vorzuwerfen. Hier in Maria Stuart wie in der Ballade „Der Gang nach dem Eisenhammer" hat er lediglich die Handlungsweise von zwei wahrhaft frommen Katholiken objectiv wahr dargestellt.

Belieben wechselt. Er ist Protestant; wenn es aber gilt, katholischer König zu werden, wird er ohne Gewissensbisse seinen sogenannten Glauben abschwören. Auf Mortimers Gemüthsleben hat die Religion ebenfalls keinen Einfluss ausgeübt. Die protestantische Kirche hat ihn abgestoßen, weil sie sein glühendes Verlangen nach Sinnenlust unterdrückte. Dass dies eine ideale Forderung, dass in ihr des Menschen Heil begründet sei, ist seiner unedel angelegten und schlecht erzogenen Seele nie bewusst geworden. Die katholische Kirche gewinnt ihn durch die sophistische Feinheit ihrer Forderungen und Dogmen, durch die Freiheit, womit sie seiner glühenden Sinnlichkeit Vorschub leistet und durch die sinnliche Schönheit ihres Gottesdienstes. Er hat kein frommes Gemüth und kann durch die Religion nie fromm werden.

Durch die kluge Benutzung seiner Leidenschaften können Priester ihn zu Thaten glühender Schwärmerei aufstacheln; aber nie zu wahrhaft frommer Begeisterung erregen. Seine Religiosität ist nur eine äußerliche und als solche nur ein verfeinerter Sinnengenuss.*)

Diesen Unterschied zwischen Schwärmerei und wahrer Begeisterung hat Schiller uns durch die Gestalt des edeln Melvil veranschaulicht. Die echte Liebe zur Religion hat ihn in die Verbannung getrieben. Diese echte Frömmigkeit hat die ideale Liebe zu seiner Königin, der Märtyrin des katholischen Glaubens, zu einer solchen Höhe erregt, dass er Priester wird, die Weihen nimmt, vom Papste die geweihte Hostie erbittet, nur um der edlen Dulderin die Absolution zu bringen, sie vor ihrem Todesgange dem Glauben seiner Kirche gemäß wirksam mit ihrem Gott und Vater versöhnen zu können. Als die Dienerin Kurl ihren Mann verflucht, weil er gegen seine Königin falsch gezeugt habe, ruft er ihr mit ernster Betonung zu:

Mylady Kurl! Bedenket Eure Reden!

Wie die erregte Frau erklärt, sie wolle vor Gericht beschwören, dass Maria unschuldig stirbt, ruft er aus: „O das gebe Gott!“ Diese

*) Dasselbe gilt von allen Wollüstlingen männlichen und weiblichen Geschlechts, wenn sie im Alter sich als Frömmler gebärden. Von einer bekannten Gräfin wird erzählt, dass sie jetzt als alte „Betschwester“ stundenlang vor dem Altar auf den Knien liegt und die Hände ringt. Sie findet darin eine neue Art von Wollust, von gesunder Frömmigkeit ist dabei keine Spur. Statt der idealen Liebe, die jene göttliche Traurigkeit des frommen Gemüthes erzeugt, ist hier die aus dem Aberglauben und der knechtischen Furcht stammende „Höllenangst der Verzweiflung“. Gerade diese Angst gibt den Bußübungen der alten Sünderin den für sie anziehenden haut goût.

Worte und die sittliche Strenge, mit der er der Königin die Beichte abfordert, bekunden zur Genüge, dass echt religiöse Motive, dass die Sorge um das Seelenheil der edlen Dulderin ihn bei jenen Schritten geleitet haben.

Wer diese That und die ihr zu Grunde liegende Treue und fromme Begeisterung übersehen kann, hat wahrlich des großen Dichters tiefe Kenntnis des Wesens und der Wirksamkeit der Religion nicht genügend ergriffen. Neben diesen Gestalten, durch welche uns vorwiegend das Handeln nach religiösen Ideen — oder aus religionsloser Selbstsucht — veranschaulicht wird, führt uns Schiller mehrere Charaktere vor, bei deren Thun Ideen der Politik und der Religion zusammenwirken. Im Hintergrunde gehalten stehen die rücksichtslosen Politiker, denen die Religion nur ein Mittel ist, um Reiche zu erobern und die Völker in knechtischer Furcht und Abhängigkeit von ihren Fürsten zu erhalten. Vor allen die Guisen, der Königin Maria Oheim, der

> Herrschwüth'ge Priester, der die freche Hand
> Nach allen Kronen streckt,

der Maria bethört, Elisabeth's Wappen anzunehmen, sich deren Königstitel anzueignen. Er hat gegen Englands Königin „der Priester Zeugen und der Völker Schwert aufgerufen“, hat im „Friedenssitze ihres Reichs durch des frommen Wahnsinns fürchterliche Waffen die Flammen der Empörung angefacht, die Dolche der Meuchelmörder gedungen.“ Das Treiben dieser Politiker wird uns in seiner Verruchtheit vorgeführt durch den glattzüngigen französischen Gesandten Grafen Aubespine. Während er in fein gewählten Worten um Elisabeth's Hand für seinen französischen Herrn wirbt, macht er sein durch das Gesandtschaftsrecht geheiligtes Haus zum Versammlungsort für Verschwörer und Meuchelmörder, zum Arsenal für Menschen, welche Elisabeth stürzen und Maria auf den Thron heben wollen. Man könnte solche Zeichnung für übertrieben halten; aber leider liefert uns die Geschichte jener Zeit, liefern die Vorgänge der Bartholomäusnacht und der Kriege zwischen den Papisten und Hugenotten untrügliche Beweise, dass Schiller nur der historischen Wahrheit nach geschildert hat. Solcher Verruchtheit gegenüber erscheint uns das Handeln des selbstsüchtigen Höflings Leicester noch halb verzeihlich. Es scheint in der That, als ob Schiller diese Umtriebe der französischen Politiker besonders scharf gezeichnet habe, um das Handeln des tüchtigen, achtungswerten Politikers Burleigh in das rechte Licht zu stellen und zugleich bei der Handlungsweise der Königin Elisabeth das Gehässige zu mildern. Wir Zuschauer dieser Tragödie müssen unbedingt

Burleighs Worte unterschreiben, müssen anerkennen, dass die Hinrichtung von Maria Stuart ein Act politischer Nothwendigkeit war.

Bei beiden politischen Charakteren — Elisabeth und Burleigh — hat Schiller scharf hervorgehoben, dass ihre politischen Ideen mit ihren religiösen, protestantischen Ansichten zusammenhängen. Beide greifen wiederholt die Dogmen und Einrichtungen der katholischen Kirche an, gegen welche Luther und die andern Reformatoren des 16. Jahrhunderts auftraten. In dem Streite mit Maria sagt Elisabeth:

> Die Kirche (die katholische) trennt aller Pflichten Band,
> Den Treubruch heiligt sie, den Königsmord,
> Ich übe nur, was Eure Priester lehren.
> Sagt, welches Pfand gewährte mir für Euch,
> Wenn ich großmüthig Eure Bande löste?
> Mit welchem Schloss verwahr' ich Eure Treue,
> Das nicht Sanct Peters Schlüssel öffnen kann?
> Draußen, Lady Stuart,
> Ist Eure Freundschaft, Euer Haus das Papstthum,
> Der Mönch ist Euer Bruder. . . .

Ähnlich spricht der Protestant Burleigh in jenem herrlichen Appell an die königliche Gesinnung seiner Fürstin:

> Denk an die Kirche! Soll mit dieser Stuart
> Der alte Aberglaube wiederkehren?
> Der Mönch aufs neu hier herrschen, der Legat
> Aus Rom gezogen kommen, unsre Kirchen
> Verschließen, unsre Könige entthronen?

Und ihm ist die Sache heiliger Ernst. Er hängt an seinem protestantischen Glauben mit solcher Liebe, dass er nur in ihm das Heil sieht.

> „Die Seelen deiner Unterthanen," — so ruft er aus —
> „Ich fordre sie von dir. Wie du jetzt handelst,
> Sind sie gerettet, oder sind verloren."

Burleigh's Handlungsweise ist in unsern Augen bis auf einen Punkt vollkommen gerechtfertigt. Wir erkennen es als politisch richtig an, dass er Davison das unterschriebene Todesurtheil entreißt und dasselbe in höchster Eile vollstrecken lässt. Die Liebe zum Vaterlande und zur protestantischen Religion verleiht dieser That, die er mit Aufopferung seines eigenen Wolseins ausführt, eine gewisse Größe. Wir sind sogar damit einverstanden, dass er Maria dem englischen Gesetze zuwider nicht ihren Anklägern gegenüber stellt. Die große Gefahr, in der das Vaterland, die Religion und seine Königin schweben, erfordert's, dass lediglich aus politischen Rücksichten gehandelt werde. Die An-

kläger hätten ihren Fürstin gegenüber sicherlich die Aussagen widerrufen. Es erfüllt uns nur mit Widerwillen, um nicht zu sagen mit Abscheu, dass er, sowie Elisabeth, deutliche Winke fallen lassen, man möge Maria heimlich ermorden. Hier schweigen Religion und Politik; das ist das Handeln nichtswürdiger Selbstsucht. Der heimliche Mord soll sie von den Sorgen und dem Ungemach eines öffentlichen Verfahrens befreien. Burleigh ist milder zu beurtheilen: er will seiner Fürstin einen Dienst erweisen und fürchtet zugleich, dass sie das Todesurtheil öffentlich schwerlich werde vollstrecken lassen. In Elisabeth's Mund klingt jene Aufforderung an Mortimer geradezu abscheulich. Aber vergessen wir nicht! Das Schauspiel führt uns Kämpfe des 16. Jahrhunderts vor; wir stehen vor Menschen, die durch die humanen Ideen der Neuzeit noch nicht erzogen sind; Elisabeth hat es mit einer Gegnerin zu thun, von deren meuchelmörderischen Absichten sie voll überzeugt ist; einer gefährlichen Feindin, die mit Hilfe ihrer katholischen Anhänger und der Jesuiten sie täglich und stündlich den größten Gefahren aussetzen kann. So beleuchtet erscheinen jene beiden Aufforderungen als die Ausgeburten einer finstern Zeit, als charakterisirende Kennzeichen jener entsetzlichen religiösen und politischen Kämpfe, in denen Hoheit und Niedertracht, die erhabensten Ideen und die finstersten Leidenschaften in wunderbarem Gemisch auftreten; in denen die Politik bei großen Absichten voll berechtigt zu sein glaubt, das Sittengesetz gänzlich außer Acht zu lassen.

Elisabeth hat in einem Augenblick der Schwäche die Drohung ausgeführt, „die Sct. Barthelemi sei meine Schule“.

Solchen Mordscenen, solchen Bestrebungen der katholischen Partei gegenüber verliert das Verlangen, welches nicht von Hass, sondern lediglich von der täglich wachsenden Sorge um das eigene, von den Feinden bedrohte Leben und Glück eingegeben ist, gar viel von dem unheimlichen Lichte, in welchem es uns allen erscheint, die wir bei dem Auftreten von Elisabeth zunächst an fürstliche Politiker der Neuzeit zu denken pflegen.

Ich darf das Studium dieses großen Dichterwerkes als beendet ansehen. Wir sind in die Werkstätte des Dichters gestiegen und haben versucht, uns die Geheimnisse der Composition, das Idealisiren des Stoffes, die Wechselbeziehungen zwischen der Form und dem tiefsten Gemüthsleben der Menschen klar zu machen.

Das Philosophiren über die Tragödie, das Bekritteln des großen Dichters, das Entscheiden der Frage, ob er die Geschichte zu frei

behandelt, oder derselben gar Gewalt angethan habe, wollen wir — anderen Leuten überlassen. Uns erschien das Ganze als ein großartiges historisches Bild und zugleich als ein großartiges Werk der schönen Kunst. Was gehen uns dabei die Forschungen gelehrter Geschichtschreiber an? Wir sind durch unser Studium zu höherer Kenntnis des Schönen gelangt, wollen uns bei wiederholtem Lesen und Hören des herrlichen Stückes daran immer mehr erfreuen, den Genuss veredelnd auf unser Gemüth wirken lassen und das so erlangte feinere Verständnis dazu benutzen, uns neuen und womöglich noch tieferen Studien anderer Tragödien zuzuwenden. Es soll dabei derselbe Weg eingeschlagen werden. Wir wollen den Reden und Handlungen der Personen, welche der Dichter uns vorführt, ein empfängliches Gemüth entgegenbringen, wollen lieben und hassen, je nachdem die Personen liebenswürdig oder hassenswert reden und handeln und uns von jeglichem Klügeln fernhalten. Nach der Beendigung eines jeden Actes wollen wir die empfangenen Eindrücke sinnend verarbeiten und uns namentlich die Ideen klar machen, durch welche die Personen des Stückes zu ihrem Handeln getrieben werden. Am Schlusse des Ganzen wollen wir rückblickend die einzelnen Theile der Composition mit dem Ganzen vergleichen, um die Absichten des Dichters und seine Kunstfertigkeit nach allen Richtungen hin recht zu begreifen und uns das Geheimnis seiner Wirkung auf unser Gemüth klar zu machen, damit wir mit guten Gründen darthun können, warum wir uns so gefreut, warum wir das Ganze als schön empfunden haben.

Feinde der Volksschullehrer.

*Von Dr. **Friedrich Dittes.***

Vermuthlich haben meine geehrten Leser erwartet, dass ich erst jenen Artikel ergänze, mit welchem ich den gegenwärtigen Jahrgang des Paedagogiums eröffnet habe, bevor ich mich auf ein anderes Thema einlasse. Das war auch mein Plan. Allein, wer in und mit seiner Zeit leben und wirken soll, der muss neben seinen eigenen Entwürfen auch den Forderungen des Tages Rechnung tragen, und oft sind die letzteren wichtig und dringend genug, um eine Vertagung der ersteren zu rechtfertigen, wobei nur nicht vergessen werden darf, dass aufgeschoben nicht aufgehoben ist. Jedenfalls müssen in einer Zeitschrift brennende Lebensfragen, Angelegenheiten von unmittelbar praktischer Bedeutung in erster Linie Berücksichtigung finden.

Übrigens steht das Thema, welchem die folgenden Blätter gewidmet sind, mit meinen Betrachtungen „Zur Tagesordnung" in engem Zusammenhange. Es ist die in unserer Zeit so vielfach hervortretende und bereits in dem citirten Artikel (S. 8 ff.) charakterisirte Feindseligkeit gegen den Volksschullehrerstand. Inzwischen hat dieses Thema in einer besonderen und sehr beachtenswerten Druckschrift von Rector Dörpfeld in specieller Richtung eine weitere Beleuchtung erfahren, aus welcher sich abermals ergibt, dass hier eine sociale Frage von sehr ernster Art und von großer Tragweite vorliegt. Wer mit tieferem Blicke und mit lebendiger Theilnahme die Zustände und Schicksale der deutschen Nation begleitet, der kann sich dieser Frage nicht verschließen. Sie ist nicht ein bloßer Streitfall zwischen den Volksschullehrern und ihren Feinden, sondern ein bedeutsames Moment im Culturleben unseres ganzen Volkes. Darum sollten gerade diejenigen, welche nicht zu einer der kämpfenden Parteien gehören, der Sache volle Aufmerksamkeit widmen, zumal ja von ihnen nicht nur eine unbefangene Prüfung, sondern auch die endgiltige Entscheidung des Conflictes erwartet werden muss. Auch ich gehöre weder zu den Volksschullehrern noch zu deren Feinden, kann also beide Parteien anhören, ohne meine persönlichen Interessen berührt zu fühlen, und dann mein Votum abgeben, ohne den Vorwurf zu verdienen, dass ich mich zum Richter in eigener Sache aufwerfen wolle.

Vor fast zwei Jahren brachten wir eine Recension des Buches: „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung von F. W. Dörpfeld, Rector (s. Pädag. IV, Heft 6. Literaturblatt). Wir hoben hervor, dass wir zwar in mancher Beziehung mit

Herrn Dörpfeld nicht einverstanden sind, namentlich seinen kirchlichen Standpunkt in Sachen der Schule nicht theilen können, dass wir aber sein Buch als eine gediegene und höchst bedeutsame Arbeit anerkennen müssen und besonders den Kern derselben für durchaus zutreffend und gelungen halten. Dieser Kern betrifft die preußische Schulaufsichtsordnung, an welcher u. a. getadelt wird, dass sie die technische Schulaufsicht in den beiden unteren Instanzen fast durchaus solchen Personen überträgt, welche weder in der Volksschule praktisch gearbeitet, noch die bezüglichen Prüfungen abgelegt haben, während die Volksschullehrer selbst in hohem Maße zurückgesetzt und dadurch in allen ihren Interessen auf das tiefste verletzt werden. Die übrigen Gebrechen und üblen Wirkungen der preußischen Schulaufsichtsordnung, welche Herr Dörpfeld ebenfalls nachgewiesen hat, können hier übergangen werden, weil sie theils in dem uns vorliegenden Streitfalle nicht entscheidend sind, theils aber, so weit nöthig, im Zusammenhange unserer Darstellung angeführt werden sollen. Auch bezüglich der Reformvorschläge, welche Herr Dörpfeld seiner Kritik anschließt, braucht vorläufig nur die Forderung erwähnt zu werden, dass den Volksschullehrern ein billiger, im Interesse der Schule selbst liegender Antheil an der Schulaufsicht zugestanden werden müsse.

Diese Anschauungen Dörpfeld's haben nun in der Form von Recensionen des oben erwähnten Buches äußerst heftige Angriffe erfahren, solche Angriffe, die wir nicht als objective Entgegnungen ansehen können, sondern als subjective Feindseligkeiten der schlimmsten Art bezeichnen müssen, als Feindseligkeiten nicht nur gegen Herrn Dörpfeld, sondern gegen den von ihm vertretenen preußischen Volksschullehrerstand. Aus dem Folgenden wird sich die volle Berechtigung dieser Auffassung ergeben. Die Angriffe selbst aber werden von Herrn Dörpfeld in einer kürzlich erschienenen Schrift, betitelt „Neuer Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule" (Barmen 1883, Wiemann, 112 S. 1 Mark) vorgeführt und beleuchtet. Den Titel dieser neuen Broschüre motivirt der Verfasser durch den Hinweis auf den soeben angedeuteten Charakter der gegnerischen Auslassungen, deren persönliche Gehässigkeit in letzter Wirkung wiederum der Volksschule selbst zum Schaden gereichen muss.

Wie schon aus Vorstehendem ersichtlich ist, handelt es sich hier in erster Linie um eine preußische Schulangelegenheit. Herr Dörpfeld ist ein preußischer Schulmann; die Schulaufsichtsordnung, welche er kritisirt, ist die preußische; seine Widersacher sind zwar nicht sämmtlich Preußen, vertreten aber durchaus den Standpunkt der preußischen Schulverwaltung. Trotz dieser räumlichen Beschränktheit des Streitfalles glauben wir, dass derselbe von allgemeinem Interesse sei, weil erstens Preußen der größte und mächtigste Staat im deutschen Bunde ist, weil zweitens auch in manchen anderen Ländern die Ausstellungen und Forderungen Dörpfeld's im Ganzen oder theilweise zutreffen, weil drittens dem Schulwesen Preußens seit längerer Zeit in allen Culturstaaten lebhafte Aufmerksamkeit gewidmet wird, weil viertens die internationalen Beziehungen der Völker und die Solidarität ihrer Culturinteressen, aber auch die internationalen Umtriebe gegen Freiheit und Fortschritt immer mehr hervortreten.

Was nun die preußischen Schulaufsichtsverhältnisse betrifft, so kann der Thatbestand derselben hier als genügend bekannt vorausgesetzt werden, nachdem wir, von früheren Mittheilungen abgesehen, erst im vorletzten Hefte des Paedagogiums (S. 129 ff.) darüber berichtet haben, wobei sich freilich die „Ordnung“ dieser Verhältnisse eigentlich als eine Unordnung herausstellte. Dagegen müssen wir, um den vorliegenden Streitfall gehörig klar zu legen, Herrn Dörpfeld's Stellung zu der fraglichen Aufsichts-„Ordnung“ genauer bezeichnen. Wir führen zu diesem Zwecke den hier in Betracht kommenden Theil seiner Grundgedanken, wie er sie in den beiden citirten Schriften formulirt und begründet hat, wortgetreu vor.

„Angenommen“, sagt Dörpfeld, „es besäßen alle Geistlichen, Philologen, Ärzte, Juristen u. s. w. Kopf für Kopf die volle pädagogische Qualification für die technische Local- und Kreisschulaufsicht, desgleichen alle Officiere, Postbeamten, Steuerempfänger u. s. w., desgleichen alle Schauspieler, Kunstreiter, Tanzmeister u. s. w.; dann muss dennoch behauptet werden, dass denjenigen, welche nach ordnungsmäßiger Vorbildung in der Schularbeit von unten auf gedient haben, der nächste Anspruch auf diese Avancementsposten gebürt, selbstverständlich vorausgesetzt, dass sie ebenfalls dazu befähigt sind. Wird dieser Anspruch nicht anerkannt und beiseite geschoben, wie dies der Sinn der traditionellen Aufsichtsordnung ist, so erleidet der Lehrerstand schweres Unrecht: er wird degradirt und in allen seinen Interessen geschädigt; genauer gesagt: er wird beeinträchtigt in seiner Amtsehre, seinen Amtsrechten, seinen Standesrechten, seiner socialen Stellung und seiner ökonomischen Lage. Überdies erschweren es ihm diese Missverhältnisse, in einen gesunden, ehrenhaften Standessinn hineinzuwachsen; und einige derselben enthalten sogar directe Versuchungen zum Gegentheile. Die Rückwirkung solcher ungerechten Behandlung der Schularbeiter auf die Schule und was weiter daran hängt, sagen sich von selbst. Geschehen nun diese rundseitigen Beeinträchtigungen sogar im Namen der Kirche und des Christenthums, so kann es nicht fehlen, dass Kirche und Christenthum auch die nächsten Folgen davon zu tragen haben.“ Als weitere üble Folgen der nicht-fachmännischen Schulaufsicht führt Dörpfeld noch insbesondere an: „Es fehlt die nöthige innere Fühlung zwischen dem Lehrerstande und dem Schulregimente; die Lehrer sind der Gefahr ausgesetzt, in verkehrte Lehrwege gedrängt und in ihren Leistungen ungerecht beurtheilt zu werden.“ — Daher die Forderung Dörpfeld's: „Wer im Schulwesen ein technisches Aufsichtsamt beansprucht, der muss, wenn sein Anspruch für legitim anerkannt sein will, auch die betreffenden Examina absolvirt haben, da dies ja auch in allen anderen Branchen gilt.“ (Wir wollen hierbei die historische Bemerkung machen, dass diese Forderung in Österreich durch Kaiser Leopold II. in vollem Maße realisirt worden war, s. Schmid's Encyklopädie Bd. V, Artikel über das österreichische Schulwesen; die nachfolgende Reaction ergab sich wieder dem Faustregimente.)

Unter den befähigten Bewerbern um Schulinspectionsposten verdienen aber nach Dörpfeld im praktischen Dienste bewährte Volksschullehrer in erster Linie Berücksichtigung. Denn „erstlich gewinnt das Schulregiment mehr Fühlung mit den Lehrern, wenn ihre nächsten Vorgesetzten Standesgenossen sind. Zum andern darf vorausgesetzt werden, dass die aus dem Volksschuldienst hervorgegangenen Schulinspectoren hinsichtlich der Schul-

praxis in der Regel die kundigeren sind. Drittens: wenn in den nächsten technischen Aufsichtsstellen nicht Standesgenossen der Lehrer stehen, so entbehren die letzteren — nach natürlicher Voraussetzung — die wünschenswerte Vertretung ihrer persönlichen und Standes-Interessen. Zum vierten gebürt den concurrirenden Volksschullehrern, weil sie in ihrer Branche von unten auf gedient haben, auch aus moralischem Gesichtspunkte der nächste Anspruch auf jene Aufsichtsstellen. Fünftens wird der Volksschullehrerstand dadurch, dass Personen aus anderen Stellen sich in jene Posten eindrängen, in seinen Avancementsrechten beeinträchtigt, was dann sechstens die weitere Folge hat, dass sein Fortbildungsstreben gelähmt wird. . . . Und neuntens: soll der Lehrerstand in einen gesunden und ehrenhaften Standessinn hineinwachsen, dann müssen auch diejenigen Vorbedingungen dazu gewährt werden, welche in anderen Ständen als nothwendig anerkannt sind, wozu denn auch dies gehört, dass seine nächsten technischen Vorgesetzten sich als zu seiner Körperschaft gehörig fühlen." — Das sind die Hauptgründe, weshalb Dörpfeld die beiden unteren Posten der Schulaufsicht in erster Linie für die Lehrer als Avancementsstufen reclamirt, nur die beiden unteren Posten, nämlich das Rector- oder Hauptlehreramt (Dirigentenstelle an mehrclassigen Schulen) und das Kreis- (Bezirks-) Schulinspectorat. Herr Dörpfeld schränkt übrigens seine Forderung noch ausdrücklich durch den Zusatz ein: „soweit der Lehrerstand nach dem Urtheil der Schulbehörde die befähigten Kräfte stellen kann" und fügt bei, niemals habe er verlangt, „dass die höherliegenden technischen Schulaufsichtsposten als Avancementsstellen des Volksschullehrerstandes angesehen werden möchten" (obwol in einzelnen Fällen auch Volksschullehrer in dieselben aufsteigen könnten).

Der Deutlichkeit wegen möge hier noch angeführt werden, wie ein Mitarbeiter und Gesinnungsgenosse Dörpfeld's die vorstehend mitgetheilten Ansichten wiedergibt. Diese Äußerung kann als vollgiltig betrachtet werden, weil sie von Dörpfeld selbst adoptirt und in seinen „Neuen Beitrag" aufgenommen worden ist. S. 72 f. daselbst heißt es: „Bekanntlich haben die Lehrer der höheren Schulen nur solche technische Vorgesetzte, welche ihresgleichen (d. h. praktische Schularbeiter) sind oder gewesen sind — und zwar nicht blos in den beiden untersten Instanzen, worauf sich die Wünsche der Volksschullehrer beschränken, sondern bis zu den obersten, bis zu den technischen Ministerialräthen. Bekanntlich ist dies auch bei den Geistlichen, Juristen, Officieren u. s. w. der Fall. Fragt man nun nach, warum dort diese Dienst- und Avancementsordnung bestehe, so erhält man von allen Betheiligten (Geistlichen, Offizieren u. s. w.) die einstimmige Antwort: ‚Ei, warum denn anders als aus Vernunft-, Gerechtigkeits- und Billigkeitsgründen? Einmal sind es die Aufgaben und das Wol des betreffenden Dienstzweiges, welche diese Aufsichts- resp. Avancementsordnung fordern. Bei einem leitenden Posten gilt doch dasselbe, was bei einem praktischen Arbeitsposten gilt — nämlich, dass solche Personen für die geeignetsten gehalten werden müssen, welche 1) besonders dafür vorgebildet sind, 2) ihre Befähigung prüfungsmäßig nachgewiesen haben, und 3) dieweil sie von unten auf in diesem Zweige gedient haben, auch voraussichtlich die wünschenswerte praktische Geschicklichkeit und Erfahrung besitzen. Zum andern sind es im Blick auf den betreffenden Stand die moralischen Grundsätze der Gerechtigkeit und

Billigkeit, welche jene Avancementsordnung verlangen. Denn da die Avancementsansprüche zu seinen (durch Berufsstudien, Prüfungen und Dienstarbeit) wolerworbenen Rechten, zu dem ihm gebürenden Lohn gehören: so würde er in seiner Standesehre gekränkt und in allen seinen Interessen beeinträchtigt sein, wenn die leitenden Posten in seiner Branche, für die er die befähigten Kräfte stellen kann, ihm versagt und dafür an Personen aus anderen Ständen, die keinen dienstlichen Anspruch darauf besitzen, als Privilegium verschenkt würden.' . . Nun aber der Volksschullehrerstand wünscht, die bei jenen Beamtenclassen geltenden trefflichen Avancementsgrundsätze möchten auch bei der Besetzung der beiden untersten Aufsichtsstellen im Volksschulwesen angewendet werden, soweit er die befähigten Kräfte dazu stellen könne" — — da kommen die Gegner, die Feinde der Volksschullehrer, mit denen wir uns nun zu beschäftigen haben.

Dörpfeld bezeichnet dieselben zunächst im allgemeinen folgendermaßen: „Gegner der Lehrerwünsche in der Schulaufsichtsfrage sind natürlich alle diejenigen, welche gern Schulinspectoren sein möchten, ohne in der Volksschularbeit gedient und die bezüglichen technischen Prüfungen absolvirt zu haben. Dazu gehören bekanntlich in erster Linie die Geistlichen, denen bisher dieses Privilegium verliehen war. Dazu kommen ferner gewisse Lehrer der höheren Schulen, sei es, dass sie als Theologen mit den Geistlichen mehr sympathisiren als mit den Volksschullehrern, oder sei es, dass es ihnen in ihren eigenen Arbeitsgebieten zu enge wird und sie darum gern auf dem Volksschulgebiete Carriere machen möchten.*) Endlich gehören dahin diejenigen Staatsbeamten und Politiker, welche dem Volksschullehrerstande weder das volle Amtsrecht, noch ein Vertretungsrecht, noch ein Avancementsrecht gönnen wollen, oder aber überhaupt der (conservativen) Ansicht huldigen, es müsse in der Schulaufsicht möglichst so bleiben, wie es von alters her gewesen ist."

„Aus dem Kreise dieser Privilegirten und principiellen Gegner" haben sich nun, wie Dörpfeld berichtet, „theils in Kirchenzeitungen, theils in solchen Schulblättern, die von Geistlichen und höheren Schulbeamten redigirt werden", die verwerfenden Stimmen gegen seine „Leidensgeschichte" vernehmen lassen.

Es sind ihrer neun (so viel Herrn Dörpfeld bei Ausgabe seines „Neuen Beitrags" bekannt war). „Drei derselben sagen zur Sache, nämlich ob die Beschwerden der Lehrer begründet seien oder nicht, absolut nichts, ja sie erwähnen diese Klagepunkte nicht einmal, sondern suchen nur so schnell als möglich an der unbequemen Frage vorbeizukommen. Einer dieser drei Wortführer der Privilegirten (in „Schule und Haus" von Schulrath Spiecker in Hannover) macht die ganze Recension in einem einzigen Sätzchen ab; er sagt kurz und bündig: obwol viele Schulblätter das Dörpfeld'sche Buch lebhaft empfohlen hätten, so meine er doch, es gäbe noch viele Bücher, welche für die Lehrer nöthiger zu lesen seien als dieses. Der zweite (im „Brandenburgischen Schulblatte", welches gleichfalls von Schulräthen redigirt wird) erkennt an, dass das Buch „manches Beachtenswerte" darbiete, ohne aber etwas davon

*) Der Vollständigkeit halber muss hier beigefügt werden: oder sei es, dass sie in ihrer eigenen Carriere ganz oder halb durchgefallen sind. D.

namhaft zu machen, und schleudert es dann, weil es „ein Ausfluss verhaltener Leidenschaft“ sei, mit unverhaltenem Abscheu unter die Bank. Der dritte (in der „Neuen evangelischen Kirchenzeitung“) macht's ebenfalls kurz, aber so wie einer, der es mit niemand verderben will. Nachdem er ein wenig nach den Überschriften referirt hat, wovon das Buch handle, zuckt er nachdenklich die Achsel, erst nach links, dann nach rechts, und dann ist er fertig.“

Und so sind wir auch fertig mit den drei „nichtssagenden Vorkämpfern der Gegenpartei“. Es sind noch nicht die eigentlichen Angreifer, sondern nur die schwankenden Schatten, welche den wilden Recken voraneilen.

Nun führt Dörpfeld zunächst zwei Recensionen vor, die, wie er bemerkt, „noch ziemlich erträglich lauten“. Er theilt sie vollständig mit, fügt ihnen einige Erläuterungen bei und überlässt dem Leser das Urtheil. Beide stammen aus geistlicher Feder: die eine ist von dem Consistorialrath Dr. Burk in Stuttgart verfasst und im Württemberger Schulblatt (1882 Nr. 44) erschienen, die andere trägt den Namen des Pfarrers Röck zu Rohrbach in Mittelfranken und trat zuerst in dessen Schulblatt des bayer. evang. Schulvereins (1882 Nr. 16) ans Licht.

Dr. Burk stellt seinen Lesern Herrn Dörpfeld als einen Mann vor, „für welchen die Kirche die Bedeutung des Hundes hat, welcher dem Staat als dem Hirten die Schafe zutreibt.“ Das klingt, als ob Dörpfeld eine so unwürdige Stellung der Kirche gut heiße. Nun hat derselbe aber im Gegentheil und zwar in einer vor zwanzig Jahren erschienenen Schrift, nicht in der von Herrn Burk recensirten „Leidensgeschichte“, beklagt, dass die Kirche jenen Dienst zu leisten scheine und dies als eine „unwürdige Stellung der Kirche“ bezeichnet, folglich gemissbilligt, so dass Dr. Burk's Anspielung mindestens als sehr zweideutig erscheint. „Im Ganzen“, sagt der Recensent ferner, „haben wir die Schrift eines Hypochonders vor uns. Solche Personen reden bekanntlich am liebsten von ihren Krankheiten, wissen eine ganze Leidensgeschichte zu erzählen und nehmen nichts so übel, als wenn man zu bezweifeln wagt, dass es so schlimm mit ihnen nicht stehe.“

Herr Röck hebt zuerst hervor, dass Dörpfeld „in ganz Deutschland als ein entschieden christlich gesinnter Lehrer bekannt ist“ (was allerdings völlig zutrifft), nennt dann dessen mehr als 300 Seiten umfassendes und sehr gründlich gearbeitetes Buch (die „Leidensgeschichte“) ein „Pamphlet“ und behauptet ferner: Dörpfeld „schiebt alle Schuld für die Misere, in welche das Volksschulwesen gerathen ist, der Kirche, d. h. den Pfarrern zu“, eine Behauptung, die sowol mit dem Inhalte der „Leidensgeschichte“ als mit Dörpfeld's älteren Schriften in grellem Widerspruche steht und als eine grobe Unwahrheit bezeichnet werden muss. Ferner sagt Herr Röck: „Nach Herrn Dörpfeld ist jeder Pfarrer in pädagogischen Dingen — ein Dummkopf“, wogegen Dörpfeld durch Citate beweist, dass er im Punkte der pädagogischen Befähigung der Geistlichen nicht mehr und nicht weniger gesagt hat als Herr Röck selbst. Den Schluss der Recension Röck's bildet die Äußerung: „Wir enthalten uns heute einer Kritik dieses publicistischen Machwerkes eines sich selbst beräuchernden Menschen. Das ganze Buch athmet Gift und Galle gegen den Stand der Geistlichen; wer sich in solcher Weise dazu herbeilässt, mit dem antichristlichen Theil der heutigen Welt in ein und dasselbe Horn zu blasen, der hat als christlicher Schulmann abgedankt.“ Dieses Urtheil steht

in vollem Widerspruche mit den Gesinnungen, welche Dörpfeld sein Leben lang und auch in der „Leidensgeschichte“ bethätigt hat.

Auffallend sind diese beiden Recensionen durch zwei Merkmale: erstens dadurch, dass sie, wie Dörpfeld mit Recht bemerkt, „an der eigentlichen Frage, worüber verhandelt werden muss, nämlich an den Beschwerden des Lehrerstandes, möglichst still vorbeischleichen“, dass sie mit anderen Worten auf die Hauptsache in der Schulaufsichtsfrage und in Dörpfeld's Buch gar nicht eingehen, dass sie aber zweitens die unverkennbare Tendenz haben (am stärksten tritt dieselbe bei Röck hervor), Herrn Dörpfeld durch gehässige Insinuationen lächerlich und verächtlich zu machen und dadurch die von ihm vertretene Sache ohne Untersuchung abzuthun. Wenn das nicht das Gegentheil von Wahrhaftigkeit, Edelsinn und christlicher Liebe ist, „dann muss unser Auge ein Schalk sein“, wie Dörpfeld sagt. Einem Manne von anerkannter Bescheidenheit und Selbstlosigkeit, der bei entschieden kirchlicher Gesinnung und bei beständiger Vorliebe für den geistlichen Stand grau geworden ist, musste es schwer aufs Herz fallen, in seinem Alter aus diesem Stande solche Stimmen zu vernehmen. „Wie fremd, wie fern, wie verstimmt steht man dort den Beschwerden und Wünschen der Schularbeiter gegenüber! Zeigt sich doch bei dem einen wie bei dem anderen Recensenten nicht nur keinerlei Verständnis für die Lage und Anschauung der Lehrer, sondern nicht einmal die leiseste Spur von Geneigtheit, näher darauf einzugehen. Was für unerfreuliche Aussichten ergeben sich daraus für die so wünschenswerte Verständigung zwischen Pfarramt und Schulamt!“

Aber es kommt noch schlimmer. Dörpfeld führt uns drei weitere Vota über seine „Leidensgeschichte“ vor, welche den bisher gekennzeichneten den Rang ablaufen, ihrerseits aber wieder von einer letzten überboten werden. Gemeinsam ist allen der theologische oder geistliche Charakter.

Die Dreiergruppe von Entgegnungen auf die „Leidensgeschichte“ ist in der Leipziger „Evang.-luth. Kirchenzeitung“ erschienen, welche auf ihrem Titel nur den Verleger als verantwortlichen Herausgeber bezeichnet, gewöhnlich aber die „Luthardt'sche Kirchenzeitung“ genannt wird, nach einem bei seinen orthodoxen Standesgenossen sehr angesehenen Professor der Theologie. Die Verfasser der drei fraglichen Artikel — „halten sich gleichfalls im Dunkeln; ein sonderbares Ding um all diese Anonymität, zumal in einem Kirchenblatte“, bemerkt Dörpfeld.

Nummer eins dieser namenlosen Kritiken, datirt „aus Preußen“, führt den Titel: „Die geistliche Schulinspection“ und besteht aus zwei ziemlich umfänglichen Artikeln. Dieselben sind, was die Form anbelangt, anständig gehalten und machen für sich allein, d. h. ohne Vergleichung mit dem recensirten Buche, den Eindruck ruhiger Objectivität. Auch kommt in ihnen die Bemerkung vor, „dass nur ein Pharisäer den Lehrern daraus einen sittlichen Vorwurf machen könne, wenn sie nach äußerer Hebung ihres Standes trachten“, und die Ansprüche des Lehrerstandes auf die Dirigentenstelle an mehrclassigen Schulen, sowie auf Vertretung im Local-Schulvorstande werden als berechtigt anerkannt. Dagegen fällt es auf, dass der Kritiker bei aller Weitläufigkeit seiner Artikel einen großen Theil der von Dörpfeld aufgestellten Klagepunkte völlig verschweigt, und dass er schließlich vorgibt, es handle sich eigentlich

nur um Opposition gegen die geistliche Schulaufsicht und hier wieder nur um ein überspanntes Standesgefühl der Lehrer, also um eine einzige und sachlich nicht gerechtfertigte Klage. Die Hauptstellen der fraglichen Kritik lauten nämlich: „wir irren wol nicht, wenn wir in diesen Behauptungen (in den vom Recensenten aus Dörpfeld's Beschwerdepunkten herausgegriffenen Stücken) den Kern der Opposition gegen die geistliche Schulinspection erblicken: es ist das Selbstbewusstsein, das Standesbewusstsein der Lehrer, das sich gegen diese Institution aufbäumt. Wir glauben mithin guten Grund zu haben, wenn wir sagen: so weit die geistliche Schulinspection selbst in Betracht kommt — nicht aber die keineswegs mit derselben nothwendig verknüpfte Vorenthaltung des Hauptlehreramtes und der Theilnahme an Schulcollegien — ist ein objectiver Wahrheitsgehalt in Dörpfeld's Erörterungen über das Unrecht, die Kränkung u. s. w., die für die Lehrer in der geistlichen Schulaufsicht liegen sollen, nicht vorhanden."

Bezüglich der Verträglichkeit der geistlichen Local-Schulaufsicht mit der fachmännischen Schuldirection stellt Dörpfeld die Frage: „Angenommen, die Vorenthaltung des Hauptlehreramtes wäre nicht nothwendig mit der geistlichen Schulaufsicht verknüpft: wie kommt es dann, dass die Geistlichen seit Menschengedenken weder Hand noch Fuß gerührt haben, um dieses Amt einzuführen, ja, dass in denjenigen wenigen Landschaften, wo dasselbe bestand, manche Geistliche auf seine Wiederabschaffung hingearbeitet und diese auch in etlichen Fällen zustande gebracht haben?" — Die Recension im Ganzen aber macht insofern einen höchst peinlichen Eindruck, als sie wider alle Wahrheit und Logik den gesammten Inhalt des mehr als 300 Seiten umfassenden Buches von Dörpfeld auf die aus überreiztem Standesgefühl der Lehrer entsprungene Opposition gegen die geistliche Schulaufsicht zu reduciren sich bemüht und damit zugleich der ganzen Streitsache eine rein persönliche, doppelt verletzende Tendenz andichtet. Es ist daher nicht zu verwundern, wenn gerade über diese im Salonrock auftretende Kritik Herr Dörpfeld in hohem Grade ungehalten ist. Er sagt von ihr: „Fertig! Ohne alle Hexerei und doch ein wahres Meisterstück „geistlichen" Schulkampfes; denn anstatt der zwölf Anklagepunkte, von denen jeder eine besondere Art des Unrechtleidens namhaft macht, braucht jetzt nur ein einziger widerlegt zu werden. Wer doch diese Kunst zuerst erfunden haben mag? Gestehen wir es offen: für einen „weltlichen" Verstand, zumal für einen blos seminaristisch gebildeten, ist sie ganz gewiss zu fein." An einer anderen Stelle bemerkt Dörpfeld, dass „eine solche Demonstrationsweise seit Menschengedenken niemals vorgekommen sei und wol nicht einmal von dem abgefeimtesten und unverfrorensten Winkeladvocaten gewagt werden würde."

Charakteristisch für die preußischen Schulzustände ist dabei noch, dass die soeben gekennzeichnete Recension, sobald sie in der Luthardt'schen Kirchenzeitung erschienen war, in dem „Christlichen Schulboten" des Realschuldirectors Dr. Leimbach vollständig nachgedruckt und angelegentlich empfohlen wurde, und dass in dem „Evangelischen Monatsblatt", redigirt vom Gymnasialdirector Dr. Kolbe, ein Brief erschien, in welchem ein gewisser „Sincerus" (Aufrichtig? Biedermann?) die Kirchenzeitungsrecension auf das lebhafteste anpreist, woranf noch der Herr Redacteur selbst die „treffliche" Leistung „aus

Überzeugung angelegentlichst empfiehlt." Man sieht, wie sich da ein ganzes Consortium von verschämten und anderen Biedermännern die Hände reicht.

Die zweite Leistung der besagten Kirchenzeitung ist ebenfalls „aus Preußen" datirt und bekennt sich als das Werk eines „praktischen Schulmannes". Es wäre in der vorliegenden Streitsache von Nutzen, diesen „praktischen Schulmann" kennen zu lernen, zumal bekanntlich in Preußen jeder Theolog, wenn er sechs Wochen in einem Lehrerseminar hospitirt hat, was aber keineswegs unerlässlich ist, ein „praktischer Schulmann" werden kann, namentlich auf jenen höheren Posten, wo auf die „eleusinischen Geheimnisse der Unterrichtstechnik und Methodik" nichts ankommt. Unser „praktischer Schulmann" nun erklärt, dass er „blos einiges zur Ergänzung" des vorangegangenen Artikels (von welchem wir soeben gesprochen haben) liefern wolle. Dazu braucht er, von seinem Standpunkte aus, sich um das Buch von Dörpfeld gar nicht zu kümmern. Er beginnt mit der Frage: „Worin liegt der Schade? woher kommt das Geschrei nach Trennung der Kirche von der Schule?" Dazu bemerkt Dörpfeld: „Hieraus geht schon hervor, dass er die „Leidensgeschichte" nicht gelesen haben kann; denn sonst würde er wissen, dass dort von einer Trennung der Schule von der Kirche nicht nur nicht die Rede ist, sondern vielmehr ihre innige Verbindung ausdrücklich gefordert wird." Dörpfeld hebt dann noch weitere Momente hervor, welche unwiderleglich beweisen, dass der „praktische Schulmann" die „Leidensgeschichte" nicht gelesen hat, sondern sich lediglich auf die Anführungen seines Vorgängers stützt, die er aber nur sehr oberflächlich gelesen hat. Was er nun von sich gibt, ist für die Sache selbst völlig bedeutungslos, weil es theils nur in einer Wiederholung der falschen Urtheile seines Gewährsmannes, theils aber in groben Insulten gegen den Lehrerstand besteht, die doch mindestens Herrn Dörpfeld und sein Buch nicht treffen. Mit diesen Insulten will nämlich der „praktische Schulmann" — „die wirklichen Ursachen des Widerstrebens gegen die geistliche Schulinspection" aufdecken. Man höre!

„In erster Linie müssen wir (d. h. der „praktische Schulmann" sammt Genossen) die Menschenfurcht und Menschengefälligkeit, den Hang zur Bequemlichkeit und die Scheu vor Unruhen und Kampf anklagen." — Man wundert sich, wie das Widerstreben gegen die geistliche Schulinspection aus Menschenfurcht, Menschengefälligkeit u. s. w. entspringen könne, zumal in Preußen, wo ja gerade das Gegentheil den Verhältnissen entspricht. Bei näherer Untersuchung ergibt sich denn auch, dass der Herr Recensent sagen will, es fehle seinen Gesinnungsgenossen an Muth, den Gegnern der geistlichen Schulinspection Widerstand zu leisten, wozu Dörpfeld bemerkt: „Der Herr Recensent selbst macht freilich eine rühmliche Ausnahme, er leidet nicht an Menschenfurcht u. s. w., denn er schreibt freimüthig anonym — in einem Kirchenblatte."

Der geheime Recensent fährt fort: „Die zweite Ursache des Widerstrebens gegen die geistliche Schulaufsicht ist die innere, manchmal offen und dreist zur Schau getragene, oft aber auch möglichst verborgen gehaltene Entfremdung von Kirche und Christenthum. . . . Der dritte Grund, warum manche Lehrer die Schulaufsicht der Geistlichen nicht wollen, ist, gerade heraus gesagt, die Trägheit derselben. Sie wollen ihres Amtes nicht warten; sie behandeln es nur als eine Einnahmequelle, daraus sie ihr täglich Brot empfangen;

Lust und Liebe zu ihrem herrlichen, gottgesegneten Berufe fehlt ihnen; sie sind niemals froher, als wenn sie die Schulstunden hinter sich haben; Mietlinge sind sie, aber nicht Hirten. Darum wollen sie so wenig als möglich beaufsichtigt sein, damit sie in ihrem alten Schlendrian fortfahren können und niemand sie aufrütteln und aus ihrem Sumpfe herausholen darf.“ — Doch, es sei genug dieser Anschwärzungen, zumal dieselben mit dem Dörpfeld'schen Buche nichts zu schaffen haben. Auf sie näher einzugehen, wird wol keines Lesers Wunsch sein.

Das besagte Kirchenblatt hat noch einen dritten Artikel, aus der Feder eines bayerischen Geistlichen, gebracht, welcher ebenfalls seinen preußischen Collegen ergänzen will, aber von demselben insofern abweicht, als er das Hauptlehreramt keineswegs billigt, sondern demselben sehr abgeneigt ist. Im übrigen nimmt er nicht direct Bezug auf die Ausführungen Dörpfeld's, und er gibt uns auch sonst keinen genügenden Anlass, hier auf seine Erörterungen einzugehen. Wir haben ohnehin noch eine, die letzte, Recension der „Leidensgeschichte“ vor uns, und das ist gerade diejenige, welche aus verschiedenen Gründen das größte Aufsehen gemacht hat und auch unser Interesse in hohem Grade in Anspruch nimmt.

Diese letzte und bitterste Recension hat Herrn Dr. Boodstein, vormaligen Seminardirector zu Hilchenbach (Westfalen), seit einigen Jahren Stadtschulinspector zu Elberfeld, zum Verfasser. Dass derselbe Theolog ist, versteht sich bei den preußischen Schulzuständen fast von selbst. Zur Charakteristik des Mannes bemerkt Dörpfeld, „dass Herr Dr. Boodstein bis jüngsthin für einen sogenannten „liberalen“ Theologen und Schulmann gegolten hat, wie er denn auch in Elberfeld gerade von der Fortschrittspartei und ihren Verbündeten zum Schulinspector gewählt wurde. Sollte dieser Liberalismus heuer keine Chancen mehr haben?“ — Erschienen ist Boodstein's Recension in den „Pädagogischen Blättern“ von Kehr (1883 Nr. 3), auf welchen auffallenden Umstand wir unten zurückkommen werden, weil derselbe von Dörpfeld und seinen Freunden sehr schmerzlich empfunden und sehr streng beurtheilt worden ist.

Nun wollen wir sogleich die Hauptstellen der Boodstein'schen Recension anführen: „Kann ich nun vielleicht auch zugeben, dass Dörpfeld in seinen Ausführungen die Wünsche der großen Mehrzahl der Volksschullehrer registrirt und in ein in seiner Art consequent durchgeführtes Gebäude construirt, so kann ich doch nicht der Meinung sein, dass damit der Volksschule und ihren Lehrern besonderes Heil widerführe, da das Geforderte zu einseitig die Interessen des Lehrerstandes berücksichtigt, die der anderen Interessenten aber außer acht läßt oder nur so nebenher mit einem Brocken bedenkt, den Schwerpunkt immer darauf legend: „Die ganze Volksschule für die Lehrer“. Sollte jemand darüber in Zweifel sein, ob solches, wenn auch vielleicht nicht schroff ausgesprochen, so doch wenigstens gemeint sei, so verweise ich denselben auf S. 25, Abschn. 5, Nr. 2, wo der Lehrer als der ausgleichend-regulirende Factor gedacht wird, d. h. als derjenige, welcher den Ausschlag gibt, das Zünglein der Wage in der Hand hält, geborener Vicepräsident des Schulvorstandes ist u. s. w. So bereit ich also wäre, auch dem Lehrerstande eine Vertretung im Schulvorstande, wenigstens die Möglichkeit, sich in demselben nachdrücklichst zu Gehör zu bringen, zuzubilligen, so wenig könnte ich für die Vorherrschaft des Lehrerthums in dem Schulvorstande eintreten,

und glaube ich, dass Schule und Lehrerschaft überall gut fahren würden, wenn letztere weniger durch das Pochen auf ein verbrieftes Vorrecht, als dadurch wirkte, dass sie überall persönlich und sachlich überzeugend für das Wol der Schule einträte. Zur Erledigung der meisten Geschäfte des Schulvorstandes ist wirklich ein Eindringen in die eleusinischen Geheimnisse der Unterrichtstechnik und Methodik entbehrlich; im übrigen dürfte der gesunde Menschenverstand wolmeinender Schulfreunde im Stande sein, bei sachlich ausreichender Begründung selbst gewisse technische Fragen richtig zu beurtheilen. Aber auch für die persönliche Stellung des Lehrers dürfte mehr gewonnen werden, wenn seine Interessen weniger durch ihn selbst, als durch andere Personen vertreten würden. Mit dem eben besprochenen Anspruche hängen eng zusammen die Ansprüche auf die Übertragung aller möglichen Schulaufsichts-Ämter an Leute, die aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangen seien, und zwar für die Stellen bis zu den obersten Instanzen. So befinde ich mich also in der Lage, in einer ganzen Anzahl von Haupt-, aber auch in einer großen Reihe von Nebenpunkten erheblich anderer Meinung zu sein als Dörpfeld; doch muss ich mich bescheiden, alle Punkte hier aufzuführen, da solches weit über den Rahmen des für eine Buchanzeige gestatteten Raumes hinausgehen dürfte. So viel steht für mich fest, dass das Dörpfeld'sche Buch — so große Zustimmung es auch in Lehrerkreisen gefunden haben mag, und obgleich es auch manche Vorschläge enthält, die einer weiteren Erwägung wert wären —, sowol durch die Art seiner Beweisführung, wie durch den Inhalt von vielen seiner Vorschläge, durch die nach allen Seiten — nur nicht nach der der Lehrer — ausgetheilten Hiebe und durch die tendentiöse Beleuchtung einzelner Vorkommnisse, durch die Ausschließlichkeit und Maßlosigkeit seiner Ansprüche und durch die Schürung der Unzufriedenheit in den Lehrerkreisen sehr bittere Früchte für die Volksschule und deren Lehrerstand zu zeitigen dürfte geeignet sein. Ich bin mir gar nicht zweifelhaft, dass der Schaden, den es angerichtet hat oder noch anrichten dürfte, bei weitem denjenigen überwiegen würde, der etwa aus der Puttkamer'schen Rede erwachsen wäre, und muss das Erscheinen des Buches nach den verschiedensten Richtungen hin bedauern."

Schon der Ton dieser Recension ist nicht geeignet, eine günstige Meinung über den Verfasser zu erwecken. Denn wenn der Stil eines Mannes einen Schluss auf seinen Charakter gestattet, so können Redensarten, wie: „Kann ich nun vielleicht auch zugeben", „wenn auch vielleicht nicht schroff ausgesprochen", „so bereit ich also wäre", „so wenig könnte ich", „dürfte geeignet sein", „dass der Schaden, den es angerichtet hat, oder noch anrichten dürfte, bei weitem denjenigen überwiegen würde, der etwa aus der Puttkamer'schen Rede erwachsen wäre" u. s. w. — so können, sage ich, solche Redensarten nicht als Zeugnisse für die Offenheit und Geradheit ihres Urhebers gelten, abgesehen von dem Umstande, dass Herr Boodstein sein wertes Ich ziemlich stark hervorkehrt, was um so auffälliger ist, als die Weltgeschichte bisher von seinen Vorzügen und Verdiensten wenig zu erzählen weiß. Was sollen aber den rückhaltslosen, unzweideutigen, scharf bemessenen Ausführungen Dörpfeld's gegenüber solche geschraubte, gewundene, schillernde und hinterhältige Phrasen in einer Kritik eben dieser Ausführungen? Auf ein offenes Wort ziemt sich eine offene Antwort, oder gar keine. Man kann von niemandem verlangen, dass alles, was er spricht oder schreibt, absolute Wahrheit

sei, denn Irren ist menschlich; aber das kann man verlangen, dass er ehrlich seine Meinung sage, wenn er sich zum Richter über seinen Nächsten aufwerfen will, zumal wenn dieser Nächste über seine Meinung nicht den geringsten Zweifel gelassen hat.

Ferner hat es Herr Boodstein vollständig unterlassen, aus dem von ihm recensirten Buche irgend etwas wörtlich anzuführen oder über den Inhalt desselben sinngemäß zu referiren. Diese grobe Unterlassungssünde mit dem Hinweis auf Mangel an Raum entschuldigen zu wollen, das geht um so weniger an, als ja Herr Boodstein, wie sogleich gezeigt werden soll, Raum genug gefunden hat, um Herrn Dörpfeld Tendenzen anzudichten, von denen sich in dessen Buche nicht nur keine Spur, sondern das directe Gegentheil findet.

So behauptet Herr Boodstein, dass Dörpfeld zu einseitig die Interessen des Lehrerstandes berücksichtige, „die der anderen Interessenten aber außer acht lässt oder nur so nebenher mit einem Brocken bedenkt." — Das ist stark, sehr stark; es ist, wie ein Mitarbeiter Dörpfeld's mit vollem Rechte sagt, „die denkbar gröbste Unwahrheit", welche um so schwerer ins Gewicht fällt, als Herr Boodstein in Schulsachen als Fachmann gelten will, folglich wissen sollte, dass Dörpfeld schon seit Jahrzehnten in der ganzen Schulwelt eben gerade als Vertreter der „anderen" und zwar aller anderen Interessenten bekannt ist. Aber wenn er das auch nicht wusste — in Preußen ist es ja keine Seltenheit, dass Ignoranten die wichtigsten Schulposten einnehmen — so hätte er es doch in der von ihm recensirten „Leidensgeschichte" lesen können und lesen sollen, wenn er sich als begutachtender Fachmann aufspielen wollte. So heftige Kritiker auch über dieses Buch gekommen sind, kein anderer hat aus demselben herausgelesen, was der ehemalige Seminardirector und nunmehrige Schulinspector herausgelesen haben will. Dazu gehört aber auch die allerhöchste Kunst, da eben das reine Gegentheil darin steht. Dörpfeld betrachtet nicht nur den Staat als Oberherrn der Schule, sondern verlangt in derselben auch eine ständige und einflussreiche Vertretung der Kirche, der politischen Gemeinde, besonders aber auch der Schulgemeinde (der Eltern); er fordert für die Localschulgemeinde, für den Schulvorstand, für die Kreis- und Landes-Schulsynoden eine Summe von Rechten und Agenden, wie sie kein zweiter gefordert hat, und wie sie mit dem „Schulpfaffenthum", das Dörpfeld entschieden verabscheut, ganz und gar unverträglich sind. Er hat bereits im Jahre 1863 und 1868 zwei Bücher veröffentlicht, in welchen er beklagt, dass bei der herkömmlichen Schulverfassung nicht alle Schulinteressenten, und besonders die nächsten nicht, Berücksichtigung finden und hat gerade eine solche Schulverfassung gefordert und entworfen, in welcher alle Schulinteressenten gebürend vertreten seien; in der „Leidensgeschichte" hat er dann diese seine Grundsätze und Forderungen nochmals ausführlich dargelegt, viel ausführlicher als es für Kenner nöthig gewesen wäre, nur „zur Vorsicht wider unachtsame und verdrehungssüchtige Leser." Und nun kommt Herr Boodstein mit obiger Behauptung? Sollte man das für möglich halten, wenn die „Recension" nicht gedruckt wäre?

Weiter behauptet Herr Boodstein, Dörpfeld lege den Schwerpunkt seiner Forderungen immer darauf: „Die ganze Volksschule für die Lehrer." Wolgemerkt: Herr Boodstein hat diesen Satz mit Anführungszeichen drucken lassen, wodurch doch bei Lesern, die sich auf den Recensenten resp. Referenten

verlassen, die Meinung entstehen muss, sie hätten da ein wirkliches Citat aus der „Leidensgeschichte" vor sich. Dass dem nicht so sei, dass Dörpfeld einer solchen Forderung nicht fähig sei, ergibt sich wol schon aus allem Obigen. Es sei daher nur kurz angeführt, dass Dörpfeld verlangt, es möge im Local-Schulvorstand zum Pfarrer und zu drei Familienvätern (gewählt von den corporativen Schulinteressenten) der Lehrer (resp. der Hauptlehrer) als fünftes Mitglied hinzutreten, und in ähnlicher Weise möchte der Lehrerstand in den höheren Vertretungscollegien der Schule vertreten sein. Das heißt nach Herrn Boodstein's Lesart: „Die ganze Volksschule für die Lehrer."

Ferner behauptet Herr Boodstein, Dörpfeld fordere für die Volksschullehrer „die Übertragung aller möglichen Schul-Aufsichtsämter und zwar für die Stellen bis zu den obersten Instanzen." — Wir haben oben (S. 241) genau angeführt, was Dörpfeld wirklich fordert, aus welchen Gründen er es fordert, mit welchen Einschränkungen er es fordert: und nun sehe man, was Herr Boodstein aus den klaren Worten Dörpfeld's gemacht hat! Da hört denn doch die Möglichkeit jeder weiteren Verhandlung auf.

Und dennoch gibt dieser Mann den Volksschullehrern den Rath, sie möchten in dem Schulvorstande, wo er ihnen eine Art von Vertretung „zuzubilligen bereit wäre", damit sie sich „nachdrücklichst zu Gehör bringen" könnten —, „überall persönlich und sachlich **„überzeugend"** für das Wol der Schule eintreten". Ist das nicht blanker, bitterer Hohn? — „Nachdrücklichst" und **„überzeugend"** obendrein sollen die armen Volksschullehrer ihre Sache vertreten, dass rathet ihnen ein Mann, der sattsam bewiesen hat, dass er sich nicht überzeugen lassen **will!** — Es gibt gewiss noch Personen, welche für die Leiden der Lehrer ein Herz haben; aber Herr Boodstein hat durch seine beispiellose Verdrehung der klarsten und deutlichsten, der nachdrücklichsten und überzeugendsten Auseinandersetzungen eine solche Verhärtung des Herzens an den Tag gelegt, dass ihm jedes Recht abgesprochen werden muss, den Lehrern den angeführten Rath zu ertheilen. Die Lehrer dürfen überhaupt, wie die Erfahrung lehrt, nur mit der äußersten Vorsicht über ihre Angelegenheiten sprechen; wo aber alle menschliche Beredsamkeit vergeblich ist, werden sie am besten ganz schweigen. Das Wunder, einen Menschen zu überzeugen, welcher sich allen Argumenten verschließt, müssen sie denen überlassen, welche sich vermöge ihres Fachstudiums auf Wunder verstehen.

Über die Maxime des Herrn Boodstein, es dürfte für den Lehrer besser sein, „wenn seine Interessen weniger durch ihn selbst, als durch andere Personen vertreten würden", bemerkt Dörpfeld: „Gewiss, die Lehrer verstehen Spaß, wenn ihnen auch manchmal nicht spaßig zu Muthe ist. Gewiss würden sie, auch im Ernst gesprochen, nichts dawider haben, wenn andere Personen es sich angelegen sein lassen wollten, die Interessen des Lehrerstandes mit Wärme zu vertreten, zumal diejenigen, denen es von Amts und Gewissens wegen obliegt, was leider bisher vielfach vermisst worden ist. Im übrigen wird die Lehrerschaft den Herrn Rathgeber angelegentlich bitten müssen, er möge nun doch den Spaß auch vollends voll machen und demgemäß recht bald als social-politischer Reiseprediger hinausgehen, um alle übrigen Stände und Classen: den Adel, die Geistlichkeit, die Officiere, die Juristen, die Großgrundbesitzer, Großindustriellen, Bauern, Handwerker, Fabrikarbeiter u. s. w. gleichfalls für

seine neu entdeckte Theorie der Interessen-Vertretung zu gewinnen.“ — Das wird der Herr wol bleiben lassen; denn in seinen Augen ist offenbar der Volksschullehrerstand dazu bestimmt, eine Ausnahme im socialen Organismus zu bilden und im christlichen Zeitalter die ehrwürdigen Institutionen des Paria- und Helotenthums zu repräsentiren. Die Lehrer haben bisher vergeblich darauf gehofft, von Leuten der Gattung Boodstein „vertreten“ zu werden, wie denn auch aus dem ganzen großen und vielgestaltigen Kreise, aus welchem die gehässigen Angriffe gegen Dörpfeld gekommen sind, nicht eine einzige vertheidigende oder auch nur die Mitschuld an Verleumdungen ablehnende Stimme hörbar geworden ist. Herr Boodstein thut einmal, als ob ihn eine Spur von Mitgefühl mit dem Lehrerstande anwandele. Im Eingange seiner Recension weist er nämlich hin auf die bekannte Landtagsrede des vormaligen Unterrichtsministers Puttkamer und sagt: „Man muss gestehen, dass in der Art und Form des ausgesprochenen (ministeriellen) Urtheils eine bedenkliche Reizung des gesammten Standes gesehen werden konnte.“ Aber nur „konnte“, sagt wol weislich der feine Herr Schulinspector, während er seine Anwürfe gegen den inferioren Lehrerstand, der sich nicht wehren kann, ohne Vorbehalt mit nackter Faust ausführt. Es hat sich auch in jener Zeit, da die „bedenkliche Reizung des gesammten Standes gesehen werden konnte“, nicht ein einziger Local- oder Kreis-Schulinspector der an den Pranger Gestellten angenommen, und jetzt, nach Jahren, nachdem der bittere Hohn halb und halb verwunden war, frischt ihn Herr Boodstein in verstärkter Ausgabe auf, indem er das famose Dictum von den „eleusinischen Geheimnissen“ citirt und in einen den Lehrer gerade recht verletzenden Zusammenhang bringt. Der Mitarbeiter Dörpfeld's weist darauf hin, dass es in der socialen Ethik als unstatthaft gelte und auch nicht ungeahnt bleiben würde, wenn die Ehre eines anerkannten Standes, z. B. der Officiere, Geistlichen, Juristen, von einem berufenen Vertreter desselben öffentlich angetastet werde, was aber seines Wissens noch niemals vorgekommen sei, und fügt hinzu: „Der Volksschullehrerstand, weil er so spät auf die Welt gekommen ist, macht freilich eine Ausnahme: hier kann es vorkommen, dass der Angreifer seiner Standesehre — selbst wenn er ein ehemaliger Seminardirector wäre — anstatt eine amtliche Rectification zu befürchten, vielmehr hofft, für seine Unthat belobt und belohnt zu werden.“ — — —

Dass übrigens die Schlussbehauptungen des Herrn Boodstein, wie all seine Ausstellungen im Einzelnen, eben nur Behauptungen sind, dass seine ganze Recension nicht nur unmotivirt, sondern gänzlich verfehlt und ungerecht ist, bedarf für den Unparteiischen wol keines weiteren Beweises. Übrigens hat sie, besonders gegen das Ende, einen merklichen Beigeschmack von Denunciation, welchen auch Dörpfeld und sein Mitarbeiter, der letztere sehr ausführlich, analysirt haben. „Und schließlich, heißt es im „Neuen Beitrag“ S. 48, kann er dann, auf jene selbstgefertigten Caricaturen (der Dörpfeld'schen Vorschläge) zeigend, mit theologisch-moralischer Entrüstung und staatsmännischer Besorglichkeit für das öffentliche Wol das denuncirende Endurtheil aussprechen.“

Hier müssen wir, um nicht allzu breit zu werden, unser Referat schließen, indem wir es den Lesern anheimstellen, die Acten des Streitfalles, also die Bücher Dörpfeld's und die Auslassungen seiner Gegner, selbst zur Hand zu

nehmen und eingehend zu studiren. Sie enthalten noch viele interessante Details, welche hier, als in der Sache nicht entscheidend, übergangen werden mussten, wogegen das Wesentliche in den Reden und Gegenreden sorgfältig zusammengestellt worden ist. Ich für mein Theil habe keinen Zweifel darüber gelassen, zu welchem Urtheile ich über die fraglichen Recensionen gelangt bin; mögen nun die Leser sich ihr eigenes Urtheil bilden, oder, falls sie es für nöthig halten, vorher noch Specialstudien in den Acten machen. Mir bleibt nur noch übrig, einige allgemeine Betrachtungen an die obige Revue des Einzelnen zu knüpfen. Vorher jedoch einige Worte über die Stellung des Herrn Seminardirectors Dr. Kehr zu dem in Rede stehenden Streite.

Hier bin ich mit Herrn Dörpfeld und seinem Mitarbeiter, dessen Ausführungen Dörpfeld adoptirt hat, nicht in Übereinstimmung. Zwar theile ich das lebhafte Bedauern, dass die Boodstein'sche Recension in Kehr's „Pädagogischen Blättern" erschienen ist, nicht aber die tiefe Entrüstung, welche sich wegen dieses Umstandes im „Neuen Beitrag" an zahlreichen Stellen gegen Kehr kundgibt. Zunächst weise ich darauf hin, dass Kehr selbst sein lebhaftes Bedauern öffentlich, eben in seinen „Päd. Blättern", darüber ausgesprochen hat, dass in dieselben jene Recension Eingang gefunden hat, dass er ferner erklärt hat, dies sei ohne sein Vorwissen, ohne jede vorherige Kenntnis der Recension geschehen, auch theile er die Anschauungen Boodstein's durchaus nicht, vielmehr habe er schon vor Jahren im „Pädagogischen Jahresbericht" gegentheilige Grundsätze vertreten (was richtig ist), und überdies stelle er seine Blätter Herrn Dörpfeld zum Zwecke der Vertheidigung zur Verfügung. Das alles ist von Gewicht; für mich persönlich ist aber anderes noch viel entscheidender, nämlich meine genaue Kenntnis von Kehr's Handlungsweise und Charakter. Ich war, wie manchem meiner Leser erinnerlich sein wird, von 1865—1868 Schulrath und Seminardirector in Gotha, und Kehr war zu dieser Zeit im Seminar mein nächster College, dem es auch oblag, mich als Director zu vertreten, wenn ich durch Amtsgeschäfte außer dem Seminar in Anspruch genommen war. Da habe ich nun Kehr nicht nur als einen vorzüglichen praktischen Schulmann, sondern auch als einen durchaus ehrlichen Charakter und warmen Freund des Volksschullehrerstandes, aus dem er hervorgegangen, kennen gelernt. Er hat mir jederzeit treulich zur Seite gestanden und meine Bestrebungen wacker unterstützt, wobei es sich doch, wie ich mit gutem Gewissen behaupten kann, immer um das Wol der Schule und des Lehrerstandes handelte. Kurz: auf Grund eines mehr als dreijährigen, ununterbrochenen und engen persönlichen Umganges mit Kehr weiß ich, dass er ein Mann ohne Falsch und ein redlicher Freund der Lehrer ist. Auch habe ich später keinerlei Anlass gehabt, meine Meinung über ihn zu ändern, und nach wie vor halte ich an dem Grundsatze fest: „Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht, so weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln." — Es steht mir hier nicht zu, auf die Umstände einzugehen, welche es möglich machten, in die „Pädagogischen Blätter" wider Wissen und Willen des Herausgebers die bewusste „Recension" zu bringen, obwol ich offen gestehe, dass ich diese Umstände keinesfalls für mormal halten kann und in soweit den Unmuth Dörpfeld's und seiner Freunde gerechtfertigt finde; auch will ich hier nicht auf die Frage eingehen, ob ein pädagogisches Blatt überhaupt im Stande sei, volle Unabhängigkeit mit officiöser

Fühlung zu vereinigen. Es kann auch ein braver Mann unter Umständen etwas für möglich halten, was ich meinerseis für principiell unmöglich halte. Ich sage nur, dem Herrn Dr. Kehr ist mit der Boodstein'schen Recension ein Malheur widerfahren; er hat aber sein Mögliches gethan, um es wieder gut zu machen, und wenn ihm bei demselben irgend ein Verschulden zufällt, so lag dasselbe sicherlich nicht in seinem Herzen, nicht in seiner Gesinnung. Hiermit sollten sich Dörpfeld und seine Freunde beruhigen; es wäre sehr bedauerlich, wenn die deutschen Lehrer auch noch das Unglück hätten, ihre Freunde mit ihren Feinden zu verwechseln: zu den letzteren gehört Kehr ganz gewiss nicht, weder öffentlich noch im Geheimen.

Möge nur der Volksschullehrerstand seine wirklichen Feinde fest ins Auge fassen. Es gibt ihrer leider nur allzu viel, und es wäre ein schwerer Fehler, den bösen Willen und die Macht derselben zu unterschätzen. Einen Theil dieser Feinde haben wir oben, theils individuell, theils generell kennen gelernt. Ihre Kampfesweise ist uns anschaulich geworden. Es kommt ihnen, wie es im „Neuen Beitrag“ heißt, „auf einen Mundvoll Unwahrheit mehr oder weniger“ nicht an; unlauteres Verschweigen, listige Verdunkelung und Entstellung der klarsten Worte, verleumderische Erdichtungen und denunciatorische Verdächtigungen, das sind die Kunstgriffe, mit denen sie operiren. Da schwindet alle Noblesse, aller Anstand, jedes sittliche Bedenken; es handelt sich nur um rücksichsloses Niedermachen missliebiger Bestrebungen und Personen, und da ist nur „die eisige Kälte, der gänzliche Mangel eines sympathischen Gefühls und Sensoriums“, wie Dörpfeld sagt, am Platze, also der moralische Nihilismus, der Keim alles öffentlichen Unheils. Dass sich eine solche sittliche Verwilderung, die früher als specifisches Merkmal der sogenannten „Revolverpresse“ galt, nun auch in theologischen oder theologisch beeinflussten Zeitschriften ganz nackt ans Licht wagt, das ist in der That ein Zeichen der Zeit, leider ein sehr trauriges, an dem auch das frömmste Gemüth irre werden kann. „Als die Burk'sche Recension erschien“, sagt Dörpfeld, „da wunderte ich mich nicht wenig über solche Waffen in geistlicher Hand und dachte: das ist eimnal und nicht wieder; den wird gewiss niemand übertreffen wollen. Da erschien die zweite geistliche Recension. Mit bedauerlichem Erstaunen musste ich sehen, dass meine gutmüthig vorauseilende Annahme irrig war; dieser zweite Kritiker war dem ersten wirklich „über“: zu den neuen plump verdrehenden Auslegungen und plump aufgebauschten falschen Folgerungen kamen hier außerdem sogar noch bäuerisch plumpe persönliche Schimpfworte — und das abermals aus geistlichem Munde. Da dachte ich wieder — und glaubte meiner Sache jetzt gewiss zu sein —: verwunderliche theologische Recensionsleistungen; die darüber noch hinausgehen, wirst du jedenfalls nicht zu sehen bekommen. Da erschien die Kritik des preußischen Geistlichen in der Luthardt'schen Kirchenzeitung ..... feine und doch wie absichtslos aussehende Wortvertauschungen u. dgl. in Einzelheiten, und dazu in der ganzen Composition und Darstellung eine so wolüberlegte, eminente Rabulistik, dass das Verwundern gar nicht aufhören wollte. Wenn der Lehrerstand, so musste ich mir sagen, mit Gegnern von solcher rabulistischen Intelligenz, Gewandtheit und Überlegsamkeit fertig werden will, dann wird er seine Kräfte auf das äußerste anzustrengen haben.“ — Und doch kam dann noch der geheime „praktische Schulmann“ und zum Schluss —

Herr Boodstein! — Der Mitarbeiter Dörpfeld's ist nicht weniger erstaunt über die geistliche Kampfweise. Er sagt über die bewussten Recensionen u. a.: „Auf ein ziemliches Maß von Gefühllosigkeit unseren Standesanliegen gegenüber war ich nach früheren Erfahrungen gefasst, nicht aber auf ein so unsagbar großes, wie es hier ganz ausnahmslos sich kundgab, und vollends nicht auf die unqualificirbare Kampfweise, welche diese Männer im Talar anzuwenden beliebten." —

Man sollte glauben, solche Stimmen müssten nicht nur auf den geistlichen Stand, sondern auch auf die gewalthabenden „Staatsmänner" einigen Eindruck machen. Man bedenke: Dörpfeld ist, wie auch einer seiner Kritiker ausdrücklich hervorhebt, „in ganz Deutschland als ein entschieden christlich gesinnter Lehrer bekannt"; ja man kann mehr sagen: er ist unter allen Schulmännern der Gegenwart (abgesehen von den theologischen Pseudo-Pädagogen) der kirchlichste. Und nun erfährt dieser Mann gerade von kirchlicher Seite Angriffe so ungeheurer Art, dass er vor Erstaunen sich kaum fassen kann! Wenn irgend jemand, so darf Dörpfeld fragen: „Ist das der Dank für meine Treue?" — Was müssen das für Zionswächter sein, die einem Dörpfeld die Thüre weisen? — Wie gesagt, das sollte nicht blos den Geistlichen, sondern auch den gewalthabenden „Staatsmännern" etwas zu denken geben. Das müssten aber Männer sein, die für psychologische Feinheiten, für die inneren Triebfedern des menschlichen, des socialen Lebens, für die tiefer liegenden Ursachen der Wandlungen der Völker und vor allem für die öffentliche Moral einiges Verständnis, wenigstens ein Sensorium haben. Es scheint aber fast, als müsse man sich daran gewöhnen, im Staatsleben auf alle Moral zu verzichten; es wird mehr und mehr Maxime, dass nur „Interessen" etwas zugelten hätten und dabei nur diejenigen „berechtigt" seien, denen die Gewalt zur Verfügung steht. Der altväterische Spruch, nach welchem die Gerechtigkeit ein Volk erhöhe, die Sünde aber der Leute Verderben sei, scheint nur noch im Sittenkatechismus der misera plebs heimatberechtigt zu sein, während andere Leute sich durch Ungerechtigkeit erhöhen und mit der Sünde ein vortheilhaftes Geschäft machen. Man würde nicht begreifen, wie solche Handlungsweise sich sogar in den Mantel privilegirter Frömmigkeit und wahrer Christlichkeit hüllen könnte, wenn man nicht wüsste, wie manche Leute ihr Gewissen mit dem Satze beschwichtigen: Je größer die Sünde, desto mächtiger die Gnade.

Dörpfeld empfindet es besonders schmerzlich, dass die ungerechte Behandlung des Lehrerstandes auch, und gerade recht nachdrücklich, „im Namen der Kirche und des Christenthums" geübt wird, und in seinem „Neuen Beitrag" tritt er gegen die Geistlichen mit einer Schärfe auf, die ihm früher fremd war. Ohne allen Zweifel haben seine neuesten Erfahrungen diese Wandlung verursacht. Er ist nahe daran, einen seiner Hauptgrundsätze, nämlich den von der innigen Verbindung zwischen Kirche und Schule, für undurchführbar zu halten. „Sollte es denn", fragt er u. a. („Neuer Beitrag" S. 8) „also gewandt sein — wie manche glauben — dass die Schulverfassungsfrage, so weit sie die Anliegen der Lehrer betrifft, nur unter Zerreißung des Bandes zwischen Kirche und Schule sich lösen werde? Der Herausgeber des Evang. Schulbl. (Dörpfeld) möchte gerne eine bessere Hoffnung festhalten und vertreten: aber er muss doch gestehen, dass solche Kundgebungen wie die obigen (das waren die

ersten der besprochenen Recensionen) einem dieses Festhalten recht schwer machen.“ — Wolgemerkt: dies schreibt Dörpfeld schon im Hinblick auf die Recensionen von Burk und Röck, die, wie wir wissen, durch die späteren weit überboten worden sind. Was kann er da noch hoffen? — Ja, es ist wirklich also gewandt, wie er besorgt. Die Trennung muss geschehen, wenn der Schaden geheilt und der Friede hergestellt werden soll. Einst — es ist aber schon lange her — hatte auch ich so ziemlich dieselbe Anschauung, welche Dörpfeld bis in sein Alter festgehalten und in seinen Ruhestand mit hinübergenommen hatte, und vielleicht würde ich ebenso lange wie Dörpfeld die „Milch der frommen Denkart“ bewahrt haben, wäre mir ein verhältnismäßig so stilles und harmloses Leben beschieden gewesen wie ihm. Aber Erfahrung ist nun einmal die mächtigste aller Lehrmeisterinnen. Zum Glück bin ich nun, wie ja auch der wackere Dörpfeld, in einer Lebenslage, wo ich, „niemandes Herr und niemandes Knecht“, hoffentlich dem Verdachte überhoben bin, als ob ich in leidenschaftlicher Erregung, den Menschen zu Liebe oder zum Leide, redete und schriebe. Mir persönlich kann es gleich sein, wie die Dinge laufen; Ehre und Liebe, aber auch Schmach und Hass habe ich in so reichem Maße genossen, dass ich des einen nicht mehr begierig bin, das andere ohne Herzeleid ertragen kann. Habe ich im Kampfe des öffentlichen Lebens niemals anders geredet und geschrieben, als ich gedacht, so wird mich der „Ruhestand“ noch weniger dazu verleiten, „die Historien zu schmücken oder zu sudeln“, wie Luther sagt. Und da muss ich denn sagen, dass nach dem Gang und Stand der Sachen die Trennung von Kirche und Schule unvermeidlich und zum Heile beider nothwendig ist. Ich will hier nicht reden von den Erfahrungen, welche ich in einem dreißigjährigen Schuldienste, als Volks- und Bürgerschullehrer, als Oberlehrer und Subrector einer Realschule und eines Progymnasiums, als Seminardirector u. s. w. gemacht habe; aber ich war auch länger als drei Jahre Landesschulinspector und fachmännischer Vertreter des Volksschulwesens im Ministerium eines deutschen Herzogthums, ferner drei Jahre Mitglied des Landesschulrathes zu Wien, sechs Jahre Mitglied des österreichischen Reichsrathes, überdies Mitglied vieler Enquêten und Commissionen, es haben mir zudem fortwährend und bis auf den heutigen Tag persönlich und brieflich so viele und lehrreiche Beziehungen zu Gebote gestanden, wie wol selten einem Schulmanne. Und da habe ich denn einen hinlänglichen Einblick in das Regiment der Welt, in die „eleusinischen Mysterien“ der maßgebenden Tendenzen und Personen, und speciell in die Dinge erhalten, um die es sich hier handelt. Und auf Grund alles dessen sage ich hier zweierlei: was in dem von Dörpfeld aufgestellten und so lange vertheidigten Plan zur Reform der Schulaufsicht den Geistlichen zugestanden wird, das ist zu viel, und was den Lehrern zugestanden wird, das ist zu wenig. Ich kann meine Ansichten hier nicht ausführen und begründen; denn der vorliegende Aufsatz ist seiner ganzen Bestimmung und Anlage nach nur eine Recognoscirung des Kampffeldes. Was den ersten Punkt, die Stellung der Geistlichen im Schulregimente, betrifft, so muss vor allem endlich einmal unbedingt die Meinung aufgegeben werden, als ob „Kirche und Christenthum“ identisch oder auch nur solidarisch verbunden seien. Das Christenthum, wie es im Neuen Testamente niedergelegt ist, kann und wird sich Dörpfeld getrost bis an sein Lebensende bewahren; das kann und wird ihm auch genug sein, wenn ihm der schöne Traum von der

innigen Verbindung zwischen Kirche und Schule vollends zerrinnen sollte. Aber dass die Männer, welche gegen ihn im Namen von Kirche und Christenthum zu Felde gezogen sind, von dem Kern des letzteren, von dem Evangelium der Liebe, von der Lehre, dass wir Menschen Brüder sind, theils sehr wenig, theils gar nichts in sich tragen, dass sie vielmehr geneigt sind, die Menschheit in harte Herren und wehrlose Knechte zu zerspalten, das ist ihm und anderen völlig klar geworden. Nun kann man einwenden, dass dies nicht so sein müsse, dass es anders sein könne und solle, dass zum geistlichen Stand auch bessere Elemente gehören. Und dem stimme ich vollkommen bei, ja ich selbst habe solche bessere Elemente kennen gelernt. Aber es gibt Länder, wo dieselben officiell, ich meine im Regiment der Kirche, nicht zur Geltung kommen, nicht zur Geltung kommen können. Warum sind denn solche Elemente nicht öffentlich für Dörpfeld eingetreten, warum haben sie nicht vor aller Welt protestirt gegen die unerhörten Ausfälle ihrer Amtsgenossen? — Weil sie nicht dürfen, wenn sie sich nicht der Gefahr aussetzen wollen, selbst niedergemacht zu werden. So lange nun diese Situation irgendwo besteht, so lange können ebendaselbst Christenthum und Kirche nicht als Eins betrachtet werden, und Schule und Kirche nicht in einer heilsamen Verbindung mit einander stehen. Die Scheidung, das heißt die innere, ist ja ohnehin bereits eine vollendete, unauslöschbare Thatsache. Es liegt ein so großes Maß von Verbitterung vor, dass der Friede, die Versöhnung dann erst möglich werden kann, wenn auch die äußere Scheidung vollzogen ist. Vielleicht lässt sich dann ein Plan zu gemeinsamem Wirken, oder doch ein erträglicher modus vivendi finden: gewiss aber erst dann, wenn Kirche und Schule auf gleichen Fuß gestellt sind und auf Grund voller Gleichberechtigung mit einander verhandeln können.

Was den zweiten Punkt, die Rechte des Lehrerstandes betrifft, so sei hier nur erwähnt, dass es Länder gibt, auch innerhalb der Grenzen des deutschen Reiches, wo bereits auf Grund gesetzlicher Bestimmungen thatsächlich mehr geschehen ist, als Dörpfeld verlangt. Und dies ist nicht nur der Schule zugute gekommen, sondern hat auch dem Frieden derselben mit der Kirche gedient. Vorläufig kann man nur wünschen, dass die fortschrittlichen Staaten sich nicht durch die preußische Praxis beirren lassen mögen; Befriedigung gerechter Forderungen hat noch immer Segen gebracht, während die rücksichtslose Aufrechterhaltung verjährter Missbräuche schließlich stets zum Unheil ausschlägt. Man sollte doch meinen, dass in unserem Zeitalter kein Zweifel mehr darüber sein könnte, dass jedem civilisirten Gemeinwesen Gerechtigkeit und Vernunft zuträglicher sei, als ein willkürliches Faustregiment.

Was übrigens den Anspruch betrifft, dass die Geistlichen als solche, das heißt von Amts wegen, zu Herren der Schule berufen seien, so scheinen die Vertreter dieses Anspruches selbst ihrer Sache nicht mehr recht gewiss zu sein. Denn sie führen für dieselbe oft und mit großem Nachdruck ein Argument an, welches mit dem geistlichen Amte als solchem nichts zu thun hat, und welches sie also entbehren könnten, wenn das geistliche Amt selbst die Würde eines Schulherrn in sich schlösse. Auch einer der Kritiker Dörpfeld's hat dieses Argument vorgebracht. Es lautet: Die Geistlichen haben gymnasiale, classische, akademische, in Summa eine höhere Bildung genossen als die Volksschullehrer, folglich kommt jenen die Aufsicht über diese zu. Diese Demonstrationsweise

ist aber eine gänzlich verfehlte. Denn es handelt sich hier nicht um „höhere“ und „niedere“ Bildung, sondern um eine fachgemäße, um eine den Berufspflichten angemessene Bildung, wie sie in den ad hoc vom Staate errichteten und erhaltenen Anstalten erzielt wird. Wäre die angeführte Demonstrationsweise richtig, dann könnten z. B. auch die Ingenieure die Aufsicht über die Schuhmacherzunft, oder die Juristen die technische Leitung der Forstcultur beanspruchen. Es ist nicht ersichtlich, was denn eigentlich die akademische und classische Bildung mit der deutschen Volksschule und ihren Lehrern zu schaffen habe, und die Recensenten Dörpfeld's, welche sich doch alle zum geistigen Elitecorps zählen, haben wahrhaftig von ihrer „höheren“ Bildung keine rühmlichen Proben abgelegt. Denn aus ihren Recensionen geht doch sehr deutlich hervor, dass es entweder um ihre Köpfe, oder um ihre Herzen, oder wol gar um beide recht übel bestellt ist. Wenn man nun an solchen Früchten den Baum erkennen soll, der sie getragen hat, so wird den deutschen Volksschullehrern die classische Bildung ihrer Herren nicht sehr imponiren. So viel steht fest, dass Schmähschriften mit so viel Unsinn, Verschrobenheit, Unwahrheit und Fälschung, wie wir sie oben kennen gelernt haben, von deutschen Volksschullehrern niemals geliefert worden sind, und dass deutsche Bildung so etwas zu leisten nicht im Stande ist. Vor solchen Beweisen des Geistes und der Kraft müssen die Kant und Fichte, die Lessing und Schiller und gar die deutschen Pädagogen alle mit einander — verstummen und erröthen. Dazu gehört in der That eine „welsche Praktik“ ganz eigener Art, eine Dialectik und Moral, die auf heimatlichem Boden nicht wachsen konnte. Es fragt sich nur, ob man mit solchen Proben die „classische“ Bildung zu Ehren bringt; ich meinerseits erkläre ausdrücklich, dass ich an dem Ruhm, mit welchem die oben vorgeführten Herren die Gelehrtenwelt bereichert haben, keinen Antheil haben will. Für die deutsche Volksschule und ihre Lehrer dürfte der gesunde Menschenverstand, die deutsche Ehrlichkeit, der deutsche Culturschatz und die deutsche Pädagogik zur Noth noch ausreichen; und zur Pflege der Gottesfurcht und frommen Sitte werden wir wol auch eines römischen Anlehens entrathen können. Vermuthlich wäre es überhaupt besser, wenn die Deutschen etwas mehr deutsch und etwas weniger römisch wären. Vielleicht kämen sie dann auch bald aus der Calamität heraus, „dass, wie es im „Neuen Beitrag“ heißt, in den gesetzgebenden Organismus Preußens und Deutschlands sich eine fremde Macht als zerspaltender Keil einzuschieben vermochte, wonach nun schon seit mehreren Jahren in Preußen wie im deutschen Reiche kein großes und kein kleines Gesetz, mithin auch kein Schulgesetz zu Stande kommen kann ohne Genehmigung — des Vatikans.“ Wir haben unlängst ein Lutherjubiläum gefeiert; aber wir können uns leider nicht verhehlen — auch die vorgeführten Recensionen beweisen es — dass an wichtigen Stellen der Geist Luthers mehr und mehr schwindet und die Leute reif werden — für den Vatikan.

Um so schwerer wird der Stand des deutschen Volksschullehrers. Dörpfeld sagt: „So viel wird meinen Standesgenossen jedenfalls von neuem zum Bewusstsein gekommen sein, dass scharf geschliffene Waffen nöthig sind, wenn sie mit ihren Feinden fertig werden wollen.“ An einer anderen Stelle meint er, die Sache sei „mit literarischen Mitteln nicht ins reine zu bringen“. Ich bin derselben Meinung, weil ja, wie sich gezeigt hat, die Feinde des Volksschul-

lehrerstandes den Gründen der Vernunft und Moral unzugänglich sind. Sie pochen eben auf ihr Privilegium und werden dasselbe ausbeuten, so lange man es ihnen lässt. Dabei übersehe man einen sehr wichtigen Umstand nicht: die privilegirten Gewalthaber der Volksschule haben am Gedeihen derselben kein persönliches Interesse, da sie zu den „höheren Ständen" gehören und ihnen deshalb für ihre Kinder u. s. w. höhere Schulen zur Verfügung stehen. Weil nun in unserer Zeit der Interessenwirtschaft das öffentliche Wol, die Moral, das Gewissen und andere dergleichen „ideale" Dinge wenig bedeuten, so wird ein kluger und patentirter Herr sich vor jeder Schwärmerei für Volksbildung zu hüten wissen, zumal ja die lohnenden Ämter in diesem Ressort auch genossen werden können, ohne dass man zur Hebung der Schule und der Lehrer etwas thue, was übrigens sehr unweise wäre von seiten aller derer, die ein um so besseres Geschäft machen, je schlechter es um die Volksbildung steht, und denen daher eo ipso jeder Volksschullehrer als solcher ein Dorn im Auge ist. Dass solchen Feinden gegenüber Worte, mündliche wie schriftliche, Worte von Seiten der Lehrer selbst, völlig vergeblich sind, ist außer Zweifel. Die Lehrer müssen sich also, wo sie solche Feinde vor sich sehen, gänzliches Schweigen zur Regel machen. Wenn schon Dörpfeld, der doch gewiss nicht in eigenem Interesse kämpft, da er in seinen Jahren und in seinem Ruhestande jedenfalls auf kein Avancement mehr reflectirt, mit seinen äußerst mäßigen Forderungen den heftigsten Zorn auf sich gezogen hat: was müssen dann active Lehrer erwarten, wenn sie von ihren Feinden ein Zugeständnis fordern? Wo nun einmal abnorme Verhältnisse bestehen, da sollen die Lehrer bedenken, dass ihre Herren das Privilegium haben, ungestraft die Unwahrheit zu reden, während sie selbst diesen nicht einmal die Wahrheit sagen dürfen! Sie mögen also vorläufig nur da ihren Kummer ausschütten, wo sie auf ein offenes Ohr und auf ein fühlendes Herz rechnen können, das übrige aber einstweilen denen überlassen, welche es nicht nöthig haben, ihre Gedanken zu verbergen.

Verantwortlicher Redacteur: Dr. Friedrich Dittes. — Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig

Die Beweise für das Dasein Gottes.

*Von Dr. **H. Preiss**-Königsberg i. Pr.*

(Schluss.)

Das zweite Argument für das Dasein Gottes ist der kosmologische Beweis. Er geht von der Erfahrung aus, nämlich von der Beschaffenheit der Welt als einer Reihe zufälliger Existenzen, die ihren letzten Grund in einem Wesen haben muss, das nicht mehr zufällig sein kann. Die Schlussform ist hier demnach: Alle zufälligen, veränderlichen Dinge haben ihre letzte Ursache nicht in sich selbst, sondern in einem andern, alle zusammengefasst aber müssen sie haben in einem nothwendigen, unendlichen Wesen, welches durch sich selbst ist; — da nun diese Welt aus einer unendlichen Reihe nur zufälliger, nur erscheinender Dinge besteht, so muss sie durch eine nothwendige Ursache begründet sein — es muss also eine natura necessaria, ein ens per se oder a se, eine causa sui geben, die allen zufälligen Dingen zu Grunde liegt. Solch ein nothwendiges Wesen aber, das für alle zufälligen Existenzen die hinreichende Ursache bildet, lässt sich nur als allerrealstes Wesen denken, es muss alle Principien in sich fassen, und daher existirt solch ein höchstes, allerrealstes Wesen als nothwendig in Bezug auf die endlichen Dinge.*)

In populärer Form findet sich dieser Beweis in allen Religionen, die sich überhaupt von der bloßen Erscheinung zu unveränderlichen Wesen, die dahinter stehen, erheben; denn steigt man einmal von der Erscheinung zu den Principien, also auch zu den göttlichen Mächten auf, so setzt man dabei immer die Unselbstständigkeit der einzelnen Erscheinung und das Bedingende eines göttlichen Wesens. Gewöhnlich aber wird Johannes Damascenus (Chrysorrhoas), der scharfsinnigste Scholastiker der griechischen Kirche, welcher in der Mitte des 8. Jahrhunderts als Mönch im Kloster Saba bei Jerusalem starb, als Erfinder

*) Vgl. Aristot. Metaphys. XII. Buch, VI. Cap.

desselben angesehen, da er ihn zuerst bestimmter formulirte.*) Bei Leibniz finden wir ihn wieder als argumentum a contingentia mundi,**) ein recht unpassender Name, da doch die ganze Welt noch nicht zufällig ist, wenn die einzelnen Dinge so erscheinen. Kant trat besonders gegen diesen Beweis ganz entschieden auf. In ihm, sagt er, kommen so viel vernünftelnde Grundsätze zusammen, dass alle Kunst der Dialektik aufgeboten zu sein scheint, um den größtmöglichen transscendentalen Schein zu Stande zu bringen, und doch ist es nur eine List, wodurch sich dieser Beweis vom ontologischen unterscheidet. Man scheint freilich von der Erfahrung auszugehen, man bedient sich ihrer in der That aber nur, um den ersten Schritt an ihrer Hand zu thun: „Es gibt zufällige Dinge in der Welt," und dann doch sofort zu einer Verstandesbestimmung überzugehen; denn nothwendig und zufällig ist modalistisch. Und was ferner dies nothwendige Wesen für Eigenschaften habe, erfährt man auch nicht auf jenem erfahrungsmäßigen Wege, der Beweis schreitet vielmehr fort zu einem allerrealsten Wesen, nimmt also diesen Begriff eines allerrealsten Wesens zu Hilfe, sofern die höchste Realität dem Begriff der absoluten Nothwendigkeit entspricht, und schließlich wird dann der ontologische Beweis herbeigezogen und durch ihn bewiesen: der Gedanke eines solchen realsten Wesens muss auch Existenz haben, es muss solch ein Allerrealstes, d. h. Gott, nothwendig auch sein.

Kant weist dem gegenüber nach: Vor allem ist der Begriff einer absoluten Nothwendigkeit kein Erfahrungsbegriff, sondern bezeichnet ein Dasein aus bloßen Begriffen; im Besonderen aber hebt er sodann folgende Schwierigkeiten hervor: Der Grundsatz, von zufälligen Dingen auf eine Ursache zu schließen, hat nur in der Sinnenwelt Bedeutung, reicht aber nicht über dieselbe hinaus; der Begriff des Zufälligen kann also auch keinen synthetischen Satz wie hier den einer Causalität hervorbringen, die uns aus der Sinnenwelt herausführte. Ferner sei der Gedanke einer Reihe neben- und hintereinander gegebener Dinge unberechtigt, sofern er nun auf Ursachen jenseits der Sinnenwelt schließe; denn zu dem Schluss von der Unmöglichkeit einer unendlichen Reihe nebeneinander gegebener Ursachen in der Sinnenwelt auf eine erste Ursache, die der Sinnenwelt nicht angehört, berechtigt uns keine Erfahrung und kein Vernunftbegriff. Es ist auch bloße

*) Seinen Namen führt der Beweis nach dem dritten Theil der älteren Wolff'schen Metaphysik, in welchem die Kosmologie behandelt wird.

**) Contingens entspricht hier dem συμβεβηκός bei Aristoteles.

Selbsttäuschung der Vernunft, die zufälligen Dinge wegzuschaffen und doch noch ein nothwendiges Wesen festzuhalten, da doch beide Seiten nur durch einander sind; das Nothwendige müsste also in der Reihe der Dinge mit gegeben sein. Endlich wird die logische Möglichkeit des Seins hier wie im ontologischen Beweise mit der transscendentalen verwechselt; wäre es auch logisch geboten, ein solches Wesen zu setzen, so existirt es doch darum noch nicht; hier wird dann aber eben der ontologische Beweis zu Hilfe geholt, und somit ist das kosmologische Argument nur versteckt ontologisch. Hat man schließlich dann auf diese Weise ein Ideal der Vernunft gebildet, so bezeichnet man doch wiederum dies nothwendige Wesen gewöhnlich als unerforschlich; ein Ideal der Vernunft kann aber nicht unerforschlich heißen, weil die Vernunft ja darin besteht, dass wir uns von unseren Begriffen auch müssen Rechenschaft geben können.

Das ist Kants Kritik. Er geht dabei aus von seinem System des subjectiven Idealismus und betrachtet deshalb die Kategorien des Zufälligen und Nothwendigen als blos subjective Bestimmungen, während sie doch zugleich auch objective Bedeutung haben; er leugnet ferner die Beweiskraft des ontologischen Argumentes schlechthin, ohne das Wahre in demselben erkannt zu haben, und darum haben spätere Philosophen sich des kosmologischen Beweises mit Recht angenommen. Wäre er falsch, so würden die Menschen durch ein Trugbild zum Allgemeinen sich erhoben haben. Hegel namentlich machte geltend, dass es in der Natur des Denkens begründet sei, zum wahrhaft Allgemeinen aufzusteigen, und wer den Gedanken als höhere Macht der Wahrheit anerkenne, der müsse ihm folgen; es liege vor allem aber der Übergang vom Zufälligen zum Nothwendigen im Denken selbst, sei also kein willkürlicher; durch die Betrachtung der endlichen Dinge werde die Vernunft zur Annahme eines unendlichen Wesens getrieben. Aber durch diese Betrachtung wird doch nicht entkräftet, was Kant behauptet, dass nämlich die Vernunft nicht berechtigt sei, die Totalität der endlichen Dinge abzustoßen und dahinter ein nothwendiges Wesen anzunehmen, da die Begriffe des Zufälligen und Nothwendigen miteinander verbunden sind und die Nothwendigkeit selber die Einheit des Zufälligen sein muss. Wir dürfen also das Nothwendige und Bleibende nicht suchen als ein transscendent Getrenntes, sondern gelangen durch den Gedanken des Unbedingten vielmehr nur zu einem wirklichen, immanenten, allumfassenden Wesen, niemals zu einem Wesen, das jenseits der Wirklichkeit stünde. Wird ein solches angenommen, so entsteht sofort eine weitere Schwierigkeit in der Frage,

wie denn ein solches abstract gedachtes Wesen die Ursache für alle Erscheinungen bilden solle. Die Vorstellung von einer Schöpfung und Erhaltung der Welt durch Gott führt aus dem Dilemma nicht heraus, weil sie sich selbst als unbegreiflich bezeichnet. Soll also das Bleibende ausreichender Grund für das Zufällige sein, so dürfen beide Seiten nicht getrennt werden, und Kant hat Recht darin, dass man von dem Bedingten nicht zum Unbedingten schreiten darf so, dass man dabei das erstere ausschließt und die Leiter, auf der man zur Höhe gelangt, gleichsam fortstößt, wenn man diese Höhe erreicht hat, sondern so, dass man den Zusammenhang bewahrt. — Gewinnt man nun aber auf dem richtigen analytischen Wege den Begriff eines unbedingten Wesens, eines Bleibenden, welches als zureichender Grund den wechselnden Erscheinungen zu Grunde liegt, so wird dieser menschliche Gedanke alsdann durch den ontologischen Beweis zur Manifestation des Unbedingten selbst, und somit hat der kosmologische Beweis im ontologischen seine beweisende Kraft, freilich nicht für einen transscendenten, sondern für einen immanenten Gott: das Unbedingte ist dann dasjenige, dessen Begriff und Sein zusammenfallen, das nicht anders gedacht werden kann als seiend.

Der dritte, der teleologische oder physiko-theologische Beweis für das Dasein Gottes, der aus der Zweckbestimmung entlehnt wird, ist nur eine concretere Gestaltung des kosmologischen Argumentes, wie die causa finalis eine concretere Bestimmung der causae efficientes ist; er unterscheidet sich also vom vorigen Beweise nur durch die Form: Die Erfahrung zeigt uns in der Welt überall eine bestimmte Ordnung, Zweckmäßigkeit und Harmonie der Dinge, die diesen Dingen selbst zufällig, fremd und äußerlich ist, die über sie hinübergreift, so dass sie selbst nichts davon wissen; sie dienen einem höheren Zweck als Mittel, und so führt uns die Harmonie der Welt auf eine zwecksetzende höhere Intelligenz, auf eine zweckbestimmende Causalität, die über alle Dinge übergreift, auf eine unendliche Vernunft, die jene Zweckmäßigkeit in der Welt hervorbringt.

Dieser Beweis ist der populärste und so alt wie die menschliche Beobachtung des Zweckes, des Nützlichen überhaupt. Er findet sich in sehr vielen Religionen, in allen nämlich, wo die Vernunft bereits zum Bewusstsein des Idealen gelangt ist, und daher auch in den biblischen Schriften alten und neuen Testamentes, bei den griechischen Philosophen, selbst bei Chinesen und Indern, indem die Zweckmäßigkeit der Dinge anerkannt und auf eine zweckbestimmende Macht zurückgeführt wird. So heißt es Psalm 104, 24: „Wie groß sind deine

Werke, Jehova! Alle hast du sie mit Weisheit gemacht; voll ist die Erde deiner Güter!" und in der Genesis I, 31: „Und es sah Gott alles, was er gemacht hatte, und siehe, es war sehr gut." Im neuen Testament wird der Beweis namentlich aus der Leitung der menschlichen Angelegenheiten entnommen, so im Römerbrief XI, 33—36, eine Betrachtung, wie sie sich auch bei Xenophon, bei Plato, besonders aber bei Aristoteles findet, der ja den Zweckbegriff vornehmlich ausbildete, und so blieb der teleologische Beweis populär, bis er zu Anfang des 17. Jahrhunderts ins Triviale gezogen wurde; man unterschied jetzt nicht mehr die innere Zweckmäßigkeit des ganzen Organismus von kleinlichen Einzelheiten und sah namentlich oft Mittel für Zwecke an. So bildete sich denn eine ihrem Umfange nach großartige Zwecklitteratur bei Theologen und Naturkundigen, indem man die göttliche Weisheit bis ins Kleinste nachzuweisen suchte.

Kant sagt von diesem Beweise, er verdiene es wegen seiner populären Überzeugungskraft jederzeit mit Achtung genannt zu werden; denn er sei der klarste, belebe das Studium der Natur und trage Zwecke auch dahin, wo die gewöhnliche Beobachtung sie nicht entdeckt hätte.*) Er hat also an der Vernunftmäßigkeit dieses Beweises nichts zu tadeln, konnte ihm aber doch keine apodiktische Beweiskraft beilegen, und zwar schon deshalb nicht, weil er den Zweckbegriff nicht für ein in den Dingen selbst gegebenes Princip ansah, sondern nur als ein regulatives Princip in unserm Verstande betrachtete, das also aus dem Ich stammt und deshalb ebenso wenig wie der (Kantsche) Begriff der Ursache zu Schlüssen berechtigt, welche uns über die bloße Erscheinungswelt, der das Ich angehört, hinausführen. Der von den Menschen nur in die Dinge gleichsam hineingeschaute Zweckbegriff hat also für ein transscendentes Object keine Giltigkeit. Der Beweis, in populärer Form vorgetragen, bildet einen Schluss der Analogie: Gott verhält sich zu seinen Werken, wie ein Baumeister zu seinen Schöpfungen. Aber wenn nun das teleologische Argument auch zu einem extramundanen Urheber führte, so wäre dieser doch nur als ein Weltenbaumeister von sehr großer Machtfülle und Weisheit anzusehen, ohne doch darum auch als allmächtiger und allweiser Weltschöpfer erwiesen zu sein; denn von einem Weltschöpfer muss auch der Inhalt und nicht nur die Form abgeleitet werden. Da lässt uns also die Analogie im Stich, wie jeder Vergleich hinkt. Es könnte von dem durch teleologischen Schluss gefundenen Gott also immerhin die

*) Krit. d. rein. Vern. ed. Kirchmann, S. 497.

proportionirte Ursache für alle zweckmäßigen Erscheinungen in der Welt nicht hergeleitet werden. Sodann aber macht Kant gegen die Sätze:

> In der Welt finden sich überall deutliche Spuren von Zweckmäßigkeit; den Dingen in der Welt ist diese Zweckmäßigkeit äußerlich und fremd, also
> muss auch eine zwecksetzende Intelligenz da sein,

im Besonderen folgende Einwürfe.

Es ist unmöglich, das Verhältnis der Welt zu verfolgen bis zur absoluten Einheit des Ursprunges; der Schritt zu einer absoluten Totalität ist empirisch unthunlich, daher dann aber auch der Rückschluss auf die entsprechende Ursache. Wir haben eben keine Kenntnis von der Welt im weitesten Umfange, so dass wir eine proportionirte Ursache für ihre Form angeben könnten; denn es genügt nicht, dass die höchste Zweckbestimmung nur im Superlativ angegeben wird, es muss vielmehr die Totalität, die wir aber nur setzen können, wenn wir die Welt in concreto zum Ausgangspunkt haben, angegeben werden. — Das ist im Wesentlichen richtig. Was die erste Seite, die Totalität der Welt, betrifft, so haben wir davon kein concretes Wissen, sondern es bleibt uns diese Totalität ein problematischer Gedanke; aber wir sehen doch, dass in dem uns unbekannten Theil des Weltalls kein anderes Gesetz gelten, keine andere Form der Zweckmäßigkeit herrschen kann als in dem uns bekannten. Das Licht kommt mit einer Geschwindigkeit von 42 220 geographischen Meilen in der Secunde durch die Vermittlung des Äthers aus den größten Entfernungen zu uns; der uns nächste Fixstern, ein Doppelgestirn des südlichen Himmels, *α* Centauri, ist über 4 Billionen Meilen oder 224 000 Erdbahnhalbmesser, der dann folgende, 61 Cygni, 404 000 Erdbahnhalbmesser, der dritte, 21 185 Lalande, gar 412 000 und der achte, *α* Lyrae, bereits 1 146 000 Erdbahnhalbmesser von der Erde entfernt, so dass das Licht trotz seiner Geschwindigkeit, mit der es in 8 Minuten 13 Secunden von der Sonne zur Erde gelangt, 3½ Jahre gebraucht, um von *α* Centauri, 6½ um von 61 Cygni zu uns zu kommen; von Wega in der Leier dringt es in 20, vom Polarstern in 16 Jahren in unser Auge, und nach Herschels Vermuthung ist es nicht unwahrscheinlich, dass es Fixsterne gibt, deren Licht erst nach Jahrtausenden in das Auge der Erdbewohner fällt, so dass zu Zeiten Salomo's am Himmel großartige Veränderungen vor sich gegangen sein können, von denen wir, die wir ihn noch immer unverändert sehen, keine Kunde haben, weil der Bote, der sie uns bringen soll, weil das Licht seitdem noch

nicht Zeit gehabt hat, aus jenem Raume bis zu uns zu gelangen; dass aber das Licht dieser in unermesslichen Fernen wandelnden Fixsterne in seiner Verbreitung gleichen Gesetzen folgt und in Bezug auf Geschwindigkeit besonders keine Verschiedenheit zeigt, das lehren die Beobachtungen; denn die Constante der Aberration ist für alle Fixsterne zur Zeit noch als gleich anzusehen. Und obgleich wir nun ferner wissen, dass diese Fixsterne nicht blos scheinbaren Ortsveränderungen unterworfen sind, sondern wirklich im Weltenraum fortrücken, obgleich beobachtet ist, dass die stärkste eigene Bewegung der Stern 1830 des Catalogs von Groombridge, nämlich jährlich 7 Secunden, zeigt, dass hierauf die Sterne 61 im Sternbild des Schwans und 21185 des Lalandischen Catalogs folgen, deren progressive Bewegung 4—5 Secunden jährlich beträgt, so können wir zwar auch an der Hand unserer heutigen Astronomie nur mit Wahrscheinlichkeit behaupten, dass die Bewegungen der Fixsterne Folgen eines physischen Einflusses ihrer Massen aufeinander sind, dass das Attractions- und Gravitationsgesetz auch zwischen den durch weite Räume von einander getrennten Sonnen herrscht; wir wissen auch nicht, in welcher Ordnung die unermessliche Fixsternwelt an einander gekettet wird, ob sich alle selbstleuchtenden Himmelskörper um einen einzigen Centralkörper bewegen, oder ob die Gesammtheit sich in größere und kleinere Gruppen theilt, in deren jeder solch ein Centralkörper das Regiment führt, oder ob überhaupt solche Centralkörper in der Fixsternwelt fehlen und nur die gegenseitige Anziehung herrscht, das alles muss heute noch dahin gestellt bleiben, aber das wissen wir durch Bunsen und Kirchhoff in Heidelberg, dass nicht blos in unserm Sonnensystem, sondern soweit das Licht und damit die spectroskopische Untersuchung, die Spectralanalyse, reicht, überall dieselben Urstoffe sich nachweisen lassen. So weit also die Wahrnehmung reicht, finden wir überall dieselben Kräfte in Thätigkeit, überall dieselben Elemente, wenn auch in verschiedener Weise der Zusammensetzung und Dichtigkeit; der zunächst um die Sonne sich bewegende Planet Mercur ist 3,61 mal so dicht als die Erde, hat also etwa die Dichtigkeit des Goldes (19), und so geht es in absteigender Reihe bis zu den entferntesten und am wenigsten dichten Planeten herab, kurz, wir haben keinen Grund, irgend wo andere Weisen des Materiellen und andere Formen des Ideellen vorauszusetzen. Und wie das Unbedingte schon dem Gedanken nach sich zugleich als Totalität darstellen muss, da jede Erscheinungsweise mit dem Ganzen in nothwendigem Zusammenhange steht, so dürfen wir nun auch von der uns bekannten Zweck-

mäßigkeit, und sie ist im großen Ganzen der Mechanismus, in concreto der Organismus der Erde, darauf schließen, dass eine durchgreifende, harmonische Zweckmäßigkeit, eine schrankenlose, zweckbestimmende Intelligenz herrscht.

Zweitens sagt Kant, der Beweis betrachtet die Zweckmäßigkeit als den Dingen fremd und äußerlich und sucht deshalb eine nothwendige Ursache für diese teleologische Zweckmäßigkeit in der göttlichen Intelligenz. Es lässt sich jedoch gar nicht erweisen, dass die zweckmäßige Einrichtung den Dingen fremd und zufällig ist, und auch ob der Natur an und für sich innere Zweckmäßigkeit zukomme oder nicht, können wir gar nicht bestimmen; wir behaupten vielmehr nur, dass unsere Urtheilskraft, wie sie einmal beschaffen ist, die Natur als zweckmäßig ansehen müsse. Wir schauen also mit unserm Verstande den Zweckbegriff in die Natur hinein, ein anderer Verstand aber, der nicht wie der unsrige discursiv denkt, der nicht von den Theilen ausgeht und das Ganze als Product seiner Theile auffasst, ein intuitiver Verstand, welcher im Allgemeinen das Besondere, im Ganzen die Theile ihrer Beschaffenheit und Verbindung nach als in dem Ganzen begründet vorstellen könnte, er würde ohne den Begriff des Zweckes die ganze Natur aus einem Principe ergreifen. Nur unser Verstand also kann die organischen Naturproducte, bei denen das Ganze der Entstehungsgrund und das Prius der Theile ist, unter den Gesichtspunkt des Zweckbegriffs stellen, und so ist uns denn der Zweck selber, da eben nur nach der Beschaffenheit unseres Verstandes ein reales Ganze der Natur als Wirkung der concurrirenden bewegenden Kräfte der Theile anzusehen ist, auch nur ein regulatives Princip unseres Verstandes, kein constitutives Princip in den Dingen selbst. Darum aber ist dann auch die Zweckmäßigkeit der Welt eben nicht als ihr fremd und blos äußerlich zu erweisen, und somit ist es ferner nicht gestattet, den Begriff des Zufälligen zu benutzen, um zu dem schlechthin Nothwendigen der Zweckbestimmung als einer Zweckbestimmung, die durch sich selbst ist, fortzuschreiten. Und gibt man dann demgemäß nicht zu, dass die Zweckmäßigkeit den Dingen selbst nicht eigen sein soll, so gewinnt man durch das Argument höchstens eine zweckmäßige Ursächlichkeit, jedoch niemals ein dahinter stehendes intelligentes Wesen, keine Vernunft über der Welt, welche dieselbe bestimmte. Der Beweis hat keine Giltigkeit für das transscendentale Object. — Zwar hat man dem gegenüber in neuerer Zeit aus dem Zweckbegriff schließen wollen, dass im ersten Moment des Zweckbegriffes die ideale Einheit aller Momente, die Potenz der Entwickelung,

bereits gesetzt sei, und hat dann, indem man dies Verhältnis auf Gott anwandte, gesagt, die gesammte Zweckbestimmung in der Welt sei ideal bereits vor der Offenbarung in der Welt in ewiger Weise in Gott geeint, und das setze also eine Intelligenz, eine zweckbestimmende Vernunft voraus, so der jüngere Fichte, so Weiße und Trendelenburg, aber der Zweck ist reine Formbestimmung; alle Zweckmäßigkeit in den Dingen ist nur als Gliederung der Totalität zu denken, so dass die am meisten der Endlichkeit unterworfenen Dinge als Mittel dienen, und nie darf die Zweckmäßigkeit von den Dingen abgelöst werden, da sie vielmehr mit ihnen aufs engste verwachsen ist; der Zweck ist nur immanent zu fassen als intelligente Form der Welt selbst; dann ist er den Dingen nicht zufällig oder fremd, sondern ihnen eine Mitgift; denn die causa finalis ist nur eine Verknüpfung der causae efficientes, und so dürfen wir in der That auch keine jenseits der Erscheinung wirkende zweckbestimmende Vernunft annehmen, sondern nur eine immanente. Wollten wir sie ideal fassen, so würde jede Raumbestimmung unanwendbar sein, da das Ideale nicht im Raum, sondern allein Gegenstand der Vernunft ist; durch immanent aber bezeichnen wir die innige Verbindung des Idealen und Realen. Und setzte man nun doch, wie einige wollen, einen Gott außerhalb der Welt als zweckbestimmende Vernunft, so entsteht die Schwierigkeit, diese Intelligenz als schaffend und erhaltend thätig zu denken; denn wie soll eine reine Intelligenz dazu übergehen, materielle Dinge zu schaffen? Das, antwortet man, ist unbegreiflich. Dann muss aber auch der Schluss von der Welt auf solch eine extramundane Intelligenz falsch sein, und daher ist zu sagen: Der Beweis führt allerdings auf eine immanente zweckbestimmende Macht, aber auf weiter nichts, auf kein Subject, keine Intelligenz, die für sich allein dasteht in oder außer der Welt.

Richtig ist, was Kant drittens einwirft, dass auch hier wieder der ontologische Beweis den Durchgangspunkt bildet; denn zunächst ist diese zweckbestimmende Intelligenz unser Gedanke, wird aber als von uns unabhängige Macht gedacht kraft des in der Manifestation sich uns offenbarenden göttlichen Geistes.

Ersichtlich ist, dass die teleologische Betrachtung ebensowenig gebraucht werden kann, um auf den Theismus, wie der kosmologische Beweis, um auf den Pantheismus zu kommen.

Der vierte Beweis für das Dasein Gottes, der uns nun schließlich zu untersuchen bleibt, ist dann der praktische oder moralische Beweis. Er geht aus vom Sittengesetz im menschlichen Selbst-

bewusstsein und schließt auf einen höchsten Gesetzgeber und Vergelter. Im menschlichen Selbstbewusstsein offenbart sich das Sittengesetz als eine bestimmende höhere Macht mit dem Postulat, dass es vollbracht werde, und dass je nach seiner Befolgung auch das Schicksal bestimmt werde, also Lohn und Strafe stattfinde. Dies Sittengesetz ist dem menschlichen Geiste zufällig, nicht von ihm selbst; denn es ist eine höhere Macht über dem Menschen, der er sich nicht entziehen kann, wie gern er auch möchte. Daher muss ein höherer Gesetzgeber existiren, der nur eine sittliche Intelligenz oder ein absolut heiliges Wesen sein kann.

Dieser moralische Beweis findet sich als Vorahnung gleichsam bereits vor dem Christenthum bei den Griechen; in der „Antigone“ des Sophokles z. B. ist dies innere, treibende Princip in der Person der Antigone dargestellt, und auch im alten Testament ist Gott eine innere Macht; im neuen Testament lesen wir namentlich im Brief an die Römer,*) dass Gott auch den Heiden offenbar, dass er eine sittliche Macht ist, da das Sittengesetz ihnen ja ins Herz geschrieben ward. Weiter ausgebildet wurde dieses Argument erst von Augustinus, dann von den Scholastikern und in neuerer Zeit von Kant, der nach Zurückweisung der theoretischen Beweise als ihm ungenügender Demonstrationen den praktischen Beweis in der Form eines Postulates festhält. Hatte nämlich der „Alleszermalmer“, wie ihn seine Zeitgenossen nannten, in der „Kritik der reinen Vernunft“ (1781) von der gesammten Welt der sinnlichen und übersinnlichen Dinge als unserer Erkenntnis zugängliches Object nur das raum- und zeitlose Ding an sich übriggelassen, welches uns nach seiner Qualität gänzlich unbekannt bleibt, und dessen Existenz auch nur, wie Fichte nachwies, durch den inconsequenten Schluss von der Wirkung auf die Ursache verbürgt ist, hatte er im Besonderen darzuthun sich bemüht, dass die bisher versuchten Beweise für das Dasein Gottes irrig sind, da sich weder aus dem Gedanken des allerrealsten Wesens dessen Sein herausklauben, noch aus der unendlichen Reihe von Ursachen auf eine erste Ursache oder von der Zweckmäßigkeit des kleinen uns bekannten Theils des Weltalls auf dessen Zweckmäßigkeit in der Totalität mit Sicherheit ein Schluss ziehen lasse, hatte er also das Dasein Gottes zu einer bloßen Möglichkeit, und zwar zu einer rein negativen Möglichkeit gemacht, d. h. zu einer solchen, deren positive Vorstellung ebensowenig wie diejenige der metaphysischen Freiheit näher an-

*) II, 14—16.

gegeben werden könne, so schrieb er doch schon im April 1787, als die Kritik der reinen Vernunft die zweite Auflage erlebte, ganz abgesehen von den namentlich von Schopenhauer betonten Änderungen im Texte selbst, in der neuen Vorrede: „Ich musste das Wissen aufheben, um zum Glauben Platz zu bekommen, und der Dogmatismus der Metaphysik, d. i. das Vorurtheil, in ihr ohne Kritik der reinen Vernunft fortzukommen, ist die wahre Quelle alles der Moralität widerstreitenden Unglaubens, der jederzeit gar sehr dogmatisch ist," und kurz vorher: „Man wird bei einer flüchtigen Übersicht dieses Werkes wahrzunehmen glauben, dass der Nutzen davon doch nur negativ sei, uns nämlich mit der speculativen Vernunft niemals über die Erfahrungsgrenze hinaus zu wagen, und das ist auch in der That ihr erster Nutzen. Dieser aber wird alsbald positiv, wenn man inne wird, dass die Grundsätze, mit denen sich speculative Vernunft über ihre Grenze hinauswagt, in der That nicht Erweiterung, sondern, wenn man sie näher betrachtet, Verengung unseres Vernunftgebrauchs zum unausbleiblichen Erfolg haben, indem sie wirklich die Grenzen der Sinnlichkeit, zu der sie eigentlich gehören, über alles zu erweitern und so den reinen (praktischen) Vernunftgebrauch gar zu verdrängen drohen. Daher ist eine Kritik, welche die erstere einschränkt, sofern zwar negativ, aber, indem sie dadurch zugleich ein Hindernis, welches den letzteren Gebrauch einschränkt oder gar zu vernichten droht, aufhebt, in der That von positivem und sehr wichtigem Nutzen, sobald man überzeugt wird, dass es einen schlechterdings nothwendigen, praktischen Gebrauch der reinen Vernunft (den moralischen) gebe, in welchem sie sich unvermeidlich über die Grenzen der Sinnlichkeit erweitert, dazu sie aber von der speculativen keiner Beihilfe bedarf, dennoch aber wider ihre Gegenwirkung gesichert sein muss, um nicht in Widerspruch mit sich selbst zu gerathen. Diesem Dienste der Kritik den positiven Nutzen abzusprechen, wäre ebenso viel, als sagen, dass „Polizei" keinen positiven Nutzen schaffe, weil ihr Hauptgeschäft doch nur ist, der Gewaltthätigkeit, welche Bürger von Bürgern zu besorgen haben, einen Riegel vorzuschieben, damit ein jeder seine Angelegenheit ruhig und sicher treiben könne." Und wie der Königsberger Philosoph sich nun als die eigentliche Aufgabe der Philosophie die Sicherstellung des Glaubens an einen Gott, eine metaphysische Freiheit und eine Unsterblichkeit der Seele dachte,*) so suchte er im folgenden Jahre, 1788, in der „Kritik der praktischen Vernunft" nach

*) Vgl. Dühring, „Krit. Gesch. d. Philos.", 1873, S. 400.

einer Triebfeder des menschlichen Handelns, die über der Natur stehe, und bemüht sich, durch seine „Postulirungsmethode“ wieder gut zu machen, was er in Betreff der Gegenstände der sogenannten natürlichen Religion etwa Gefährdendes durch seine speculative Kritik zu Wege gebracht hatte.

Wie er nun in der Kritik der reinen Vernunft auf die Entdeckung des a priori im Erkenntnisvermögen gegenüber der blos empirischen Erkenntnis ausgeht, so sucht er in der Kritik der praktischen Vernunft, indem er auf den Gegensatz zwischen dem sinnlichen Trieb und dem Vernunftgesetz hinweist, nach dem a priori des Begehrungsvermögens. Ist nun dort ohne Allgemeinheit und Nothwendigkeit kein wirkliches Wissen möglich, so gibt es hier auch ohne Allgemeingiltigkeit kein wirklich tugendhaft zu nennendes Wollen; daher sind alle praktischen Principien, welche als Bestimmungsgrund des Willens ein Object des Begehrungsvermögens voraussetzen, als empirische unzureichend, praktische Gesetze abzugeben; etwa Lust oder eigener Vortheil, aber auch alle anderen materialen praktischen Principien, gehören unter das allgemeine Princip der Selbstliebe oder eigenen Glückseligkeit,*) haben also nur individuelle Bedeutung und können daher nicht als Princip einer Sittenlehre gelten sollen; denn alles Empirische entbehrt der zur Gesetzmäßigkeit erforderlichen Nothwendigkeit. Kant weist also hier praktisch den Eudämonismus aus demselben Gesichtspunkt zurück, aus welchem er theoretisch den Skepticismus verwarf. War theoretisch die Form der Erfahrung, d. h. ihre Allgemeinheit und Nothwendigkeit, nicht aber der Inhalt entscheidend, ob die Erfahrung als solche auch wahr sei, so entscheidet auf praktischem Boden desgleichen nicht der Inhalt, da jeder Gegenstand des Willens als Bestimmungsgrund einen empirischen Charakter trägt, sondern allein die Form des Wollens, d. h. die Allgemeingiltigkeit der Maxime, ob das Wollen als solches gut sei. Der Wille nun, für den die blos gesetzgebende Form der Maximen allein der zureichende Bestimmungsgrund ist, ist gänzlich unabhängig von dem Naturgesetz der Erscheinungen, nämlich dem Gesetz der Causalität, er also ist frei, und ein solcher Wille muss andererseits, da außer der Materie des Gesetzes nichts weiter in demselben enthalten ist als die gesetzgebende Form, unabhängig von der Materie, d. h. einem Object, lediglich durch die gesetzgebende Form seinen Bestimmungsgrund erhalten. Das sitt-

*) Glückseligkeit ist nach Kant „das Bewusstsein eines vernünftigen Wesens von der Annehmlichkeit des Lebens, die ununterbrochen sein ganzes Dasein begleitet.“

liche Wollen schließt also jedes andre Motiv als die erkannte Pflichtmäßigkeit aus, und reine Vernunft ist für sich allein praktisch und gibt dem Menschen ein allgemeines Gesetz, das Sittengesetz, den kategorischen Imperativ, dessen Forderung unbedingt ist und auf ein Sollen geht, das von jeder Rücksicht auf Sein oder Seinkönnen unabhängig ist. Von der dreifachen Formel, auf welche Kant diesen kategorischen Imperativ, das Grundgesetz der reinen praktischen Vernunft, in der „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ gebracht hatte, hält er in der „Kritik der praktischen Vernunft“ nur einen fest: „Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Princip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne,“ und Selbstbestimmung nach diesem Gesetz ist ihm Autonomie des Willens, Bestimmung dagegen durch irgend welchen zu erstrebenden Zweck, sei es nun die eigene oder selbst allgemeine Glückseligkeit, gilt als Heteronomie der Willkür. — Es ist wahr, Kant hat durch sein Streben nach Lauterkeit der Motive zum Handeln dem von Frankreich aus eindringenden Eudämonismus und Hedonismus gegenüber veredelnd auf seine Zeit gewirkt, aber seine Abneigung gegen Lust und Glückseligkeit als auch nur mitwirkender Factoren in den Beweggründen für unser Handeln war doch so groß, dass selbst Schiller 1793 in dem Aufsatz „Über Anmuth und Würde“ den großen Philosophen offen angriff, indem er sagt: „In der Kantschen Moralphilosophie ist die Idee der Pflicht mit einer Härte vorgetragen, die alle Grazien davon zurückschreckt und einen schwachen Verstand leicht versuchen könnte, auf dem Wege einer finstern und mönchischen Asketik die moralische Vollkommenheit zu suchen.“ *) Achtung ist nach Kants Deduction die einzige Empfindung, welche dem Menschen dem moralischen Grundsatz gegenüber ansteht, während Liebe zu dem Gesetz nur als etwas Idealisches anzusehen ist; geschieht eine Handlung zwar dem Gesetze gemäß, aber doch nicht um des Gesetzes willen, so ist wol Legalität, aber nicht Moralität anzuerkennen, ein Rigorismus, welchen Schiller in dem Xenion geißelt:

> „Gerne dien' ich den Freunden; doch thu' ich es leider mit Neigung,
> Und so wurmt es mir oft, dass ich nicht tugendhaft bin.“

Aus der Möglichkeit des moralischen Gesetzes leitet Kant nun das Vermögen der Freiheit ab, indem er in dem kategorischen Imperativ ein Gesetz der Causalität durch Freiheit und deshalb die Mög-

---

*) Zuerst erschienen in „Neue Thalia“, 3. Theil, 2. Stück des Jahrgangs 1793 S. 115—230.

lichkeit einer „übersinnlichen Natur“ erkennt; sofern also der Mensch ein Wesen an sich, ein Noumenon, ist, kommt ihm die Causalität als Freiheit, sofern er aber auch dem Reich der Erscheinungen angehört, ein Phänomenon ist, kommt ihm die Causalität als Naturmechanismus zu. Aber jene Freiheit ist auch jetzt noch kein theoretisches Dogma, sondern eine Voraussetzung in nothwendig praktischer Rücksicht, d. h. ein Postulat, durch welches der speculativen Vernunft an Einsicht nichts zuwachsen, aber den Ideen der speculativen Vernunft im allgemeinen vermittelst ihrer Beziehung aufs Praktische objective Realität gegeben werden soll, so dass sie zu Begriffen fortschreiten darf, deren Möglichkeit auch nur anzunehmen sie sich andernfalls nicht einmal anmaßen dürfte; Postulate sind also, da sie einem a priori unbedingt geltenden praktischen Gesetze unauflöslich verknüpft sind, theoretische, aber als solche nicht erweisliche Sätze.

Nun fordert jenes Moralgesetz völlige Angemessenheit des Willens zum sittlichen Princip, d. h. Heiligkeit, und die Vernunft gibt sich das Gesetz selbst; denn nur so kann sie frei sein. Auf der andern Seite stehen aber die Triebe, welche Befriedigung verlangen und dem blos formellen Willen des kategorischen Imperativs erst seinen Inhalt verleihen. Herrschen sie, so ist der Wille nicht mehr autonomisch, sondern heteronomisch; sie müssen also unterworfen werden; aber da der Mensch, obgleich ein vernünftiges Wesen, doch auch der Sinnenwelt angehört, so gelangt er in diesem Leben höchstens zur Tugend, d. h. zu einer gesetzmäßigen Gesinnung aus Achtung vor dem Gesetz, und es werden ihm niemals Beweggründe nicht rein moralischer Art bei Befolgung des Gesetzes gänzlich fehlen. Gehen nun aber die Triebe auf Glückseligkeit, der Wille auf Moralität, so folgt, dass der Widerstreit zwischen der moralischen Anforderung des Gesetzes und der moralischen Fähigkeit des Menschen nur durch einen in infinitum gehenden Progress der Annäherung an jene völlige Angemessenheit der Gesinnung aufgehoben werden kann, und somit stehen wir vor dem Postulat der Unsterblichkeit der Seele, denn es muss nun nothwendig eine Fortsetzung unseres Strebens in einer andern Welt, einem Jenseit, geben.

Und wie zur Erreichung der höchsten Tugend die Unsterblichkeit gefordert werden muss, so muss auch, da als das höchste Gut,*) nach welchem der Mensch streben soll, Tugend und Glückseligkeit in höchster Potenz und innigster Causalverbindung zu betrachten ist, die

*) Summum bonum, bonum consummatum, bonum perfectissimum.

sinnliche Welt aber weder die Tugend in ihrer Vollendung, noch die Glückseligkeit in höchster Potenz gewährt, noch auch beide hier verbunden vorkommen, in der praktischen Aufgabe der reinen Vernunft aber ein solcher Zusammenhang als nothwendig postulirt wird, so muss auch das Dasein einer von der Natur verschiedenen Ursache der gesammten Natur, welche den Grund dieses Zusammenhanges, nämlich der genauen Übereinstimmung der Glückseligkeit mit der Sittlichkeit, enthalte, postulirt werden. Diese oberste Ursache aber soll den Grund der Übereinstimmung der Natur nicht blos mit einem Gesetze des Willens der vernünftigen Wesen, sondern mit der Vorstellung dieses Gesetzes, sofern diese es sich zum obersten Bestimmungsgrunde des Willens setzen, also nicht blos mit den Sitten der Form nach, sondern auch ihrer Sittlichkeit, als dem Bewegungsgrunde derselben, d. i. mit ihrer moralischen Gesinnung enthalten. Also ist das höchste Gut in der Welt nur möglich, sofern eine oberste Ursache der Natur angenommen wird, die eine der moralischen Gesinnung gemäße Causalität hat. Nun ist ein Wesen, das der Handlungen nach der Vorstellung von Gesetzen fähig ist, eine Intelligenz (vernünftig Wesen), und die Causalität eines solchen Wesens nach dieser Vorstellung der Gesetze ein Wille desselben. Also ist die oberste Ursache der Natur, sofern sie zum höchsten Gute vorausgesetzt werden muss, ein Wesen, das durch Verstand und Willen die Ursache (folglich der Urheber) der Natur ist, d. i. Gott. Folglich ist das Postulat der Möglichkeit des höchsten abgeleiteten Gutes (der besten Welt) zugleich das Postulat der Wirklichkeit eines höchsten ursprünglichen Gutes, nämlich der Existenz Gottes.

In aller Kürze populär ausgedrückt heißt das nichts anderes als: das höchste Gut hat zwei Seiten, nämlich Sittlichkeit und Glückseligkeit; die Harmonie beider ist in dieser Welt nicht vorhanden, obgleich sie es sein sollte, daher muss es eine künftige Welt geben und einen Gott, der in diesem Jenseit die Harmonie herstellt.

Wir können hier nicht näher darauf eingehen, wie jener unbedingte Befehl, der kategorische Imperativ, einem Reiche entstammt, welches intelligibel genannt wird, weil es eben nicht vernunftgemäß begriffen werden kann, sondern nur dem Glauben Zutritt gestattet, wie also Kant den letzten Grund für seine Anschauungen und Postulate in einem Etwas sucht, dessen Wirklichkeit nicht blos zweifelhaft, sondern ganz und gar nicht nachweisbar ist, wie er vor allen Dingen nicht die mindeste verstandesmäßige Rechenschaft über die Idee moralischer Verletzung gibt, ohne welche doch der ganze kate-

gorische Imperativ ein „Rahmen ohne Bild" bleibt,*) und wir wollen auch nicht näher darauf eingehen, dass seine Polemik gegen den Eudämonismus**) nicht die wahrhafte, die tiefere Fassung desselben trifft, welche ihm u. a. Aristoteles gegeben hat; auch der Stagirit kennt gar wol die Vorstellung von der Lust, insofern sie das Gute, die Tugend, verzerrt, er weiß, wie das bloße Streben nach der Lust, das auch Plato verwarf, uns verderbe, aber doch lehrt er, das sei noch kein Guter, der sich des Guten nicht auch freue, der am Guten keine Lust habe; die Lust soll also nach ihm aus der Thätigkeit selbst hervorgehen, allerdings kein äußerlich Hinzukommendes, kein Nebenzweck des Handelns sein; sie ist aber dem Aristoteles, und mit Recht, in der Tugend gleichsam ein Zeichen der Gesinnung; denn so lange wir die Tugend mit Unlust vollziehen, ist noch Widerstand gegen dieselbe vorhanden und deshalb auch nicht die letzte Vollendung der Tugend erreicht; Aristoteles fordert also die Lust, da sie die tugendhafte Thätigkeit vollendet. Wir freuen uns, sagt er, am Sehen; die Lust begleitet also die Thätigkeit der Sinne, und ebenso begleitet sie die des Denkens; und an einer andern Stelle lehrt er: Wir müssen der Gerechtigkeit nachstreben, auch wenn sie uns keine Lust brächte, aber indem wir es thun, springt, sobald wir die Gerechtigkeit vollenden, die Lust hervor; sie ist das hinzukommende Endresultat der Thätigkeit selbst, die Spitze, in welche dieselbe ausläuft, wie zur Jugendreife erst die volle Schönheit hinzutritt.***) — Aber wenn wir auch von diesen und andern Schwächen der Kantschen Philosophie ganz absehen, ja wenn wir dem „Alleszermalmer" sogar seinen kategorischen Imperativ zugestehen, so bleibt doch nur zu bekennen, dass der sogenannte praktische oder moralische Beweis für das Dasein Gottes, so großen Wert man auch auf ihn gelegt hat, in der von uns gekennzeichneten Form recht schwach und selbst ungebildet ist, wie ihn ja Kant selber auch nur als ein Postulat betrachtet wissen wollte.

Die Moralität nämlich setzt nothwendig ein Fortbestehen der Triebe voraus und kann nur durch Kampf gegen diese Triebe zur Wirklichkeit gelangen; ist nun hier im Diesseit eine Harmonie nicht

*) Dühring, a. a. O., S. 406.

**) Überweg in Fichtes Zeitschrift für Philosoph. u. philosoph. Kritik, Bd. 24, 1854, S. 71 ff.

***) Eth. Nic. X, 4, p. 1174, b 31; cf. X, 7, p. 1177, a 22 ff. Pol. I, 3 u. 8, p. 1256, b 36; p. 1257, a 19; VII, 8, p. 1328, b 10; Eth. Nic. V, 8; Trendelenburg, „Widerstreit zwischen Kant und Aristoteles in der Ethik" im 3. Bd. der histor. Beitr. zur Philosophie, Berlin 1867, S. 171—214.

möglich, so kann sie auch in einem jenseitigen Leben offenbar nicht zu Stande kommen, sofern die Moralität, also auch die Triebe, ohne die jene ja nicht denkbar ist, fortbestehen sollen. Wir haben es also mit einem Progress in infinitum zu thun, der auch in einer andern Welt nicht zum Abschluss gelangt.

Ist ferner die Disharmonie beider Seiten hienieden nicht zu überwinden, so muss sie, wenn anders sie als nothwendig gelten soll, eine Anlage der Natur sein, eine Mitgift gleichsam der Schöpfung, sie muss demnach auf einen Schöpfer zurückgeführt werden. Wird nun aber die Disharmonie von Gott hergeleitet, so kann er, wollen wir keinen Widerspruch in Gott setzen, kein Postulat für die Herstellung der Harmonie sein.

Und was nun jenes oberste Moralprincip anlangt, so hat Kant darin Recht, dass es kategorisch sein, dass es unabhängig von jeder Rücksicht gebieten und verbieten, ihm also auch ohne Widerspruch Gehorsam geleistet werden muss, mit andern Worten, dass es nicht etwa blos hypothetisch sein darf; aber diese Abweisung blos bedingter Vorschriften als höchster und letzter Moralprincipien ist auch das einzige, was die Kantsche Moralphilosophie geleistet hat: der Zweck des einzelnen Individuums kann in der That nimmermehr Stützpunkt aller Moralität sein sollen. Jedoch schon dass Kant den Menschen als Phänomen der Sinnenwelt, als Noumenon oder „Ding an sich“ einer intelligiblen Geisterwelt angehören lässt, beruht nicht auf klaren und deutlichen Verstandesbegriffen, sondern erinnert vielmehr unwillkürlich an den Neuplatonismus. Nur dadurch aber, dass nun der Mensch nach Kant in solcher Beziehung zu einem Geisterreich steht, ist es dem Königsberger Denker möglich, einen supranaturalistischen Impuls, eine Triebfeder, die über der Natur steht, in den Menschen zu verlegen, und auf diese Weise das oberste Moralprincip über die natürliche Gesetzmäßigkeit übergreifen zu lassen. Offenbar stehen wir hier, wenn nicht mitten darin, so doch an der äußersten Grenze des Mysticismus, mit dem der alternde Kant auf seine eigene „Kritik der reinen Vernunft“ reagirt; denn die Voraussetzung der Existenz eines kategorischen Imperativs ist eine mystische Fiction, eine bloße Hypothese. Und wie muss denn ferner eine Handlung beschaffen sein, damit die Maxime des Willens als Princip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne? Da fehlt als Antwort, wie schon angedeutet wurde, die verstandesmäßige Theorie der moralischen Verletzung. Und wenn nun Kant auch die edelsten geistigen Zwecke zu Objecten egoistischer Begierden stempelt und ihren Ausschluss aus dem obersten

moralischen Princip durch den Hinweis auf ihren empirischen Charakter zu begründen sucht, so bleibt doch auch für den kategorischen Imperativ kaum mehr als dem Kantschen Philosophiren verbürgte, empirische Giltigkeit übrig. Kant ist eben im Stande, jenes Gesetz aufzunehmen, indem er der reinen praktischen Vernunft den Primat vor der speculativen einräumt und so dem Glauben mit der Linken wiedergibt, was er ihm mit der Rechten genommen hat, da ja nun die reine Vernunft Sätze der praktischen, die für sie überschwenglich seien, mit ihren eigenen Begriffen in Einklang zu setzen suchen müsse; aber über ein schwankendes Mithineinspielen der praktischen Giltigkeit in die theoretische kommt Kant freilich hierbei nicht hinaus.*)

Die von Kant eingeleitete Deduction des Sittengesetzes ist also mangelhaft, und wir dürfen gestehen, dass mehr noch als die Kantsche die ältere Form des praktischen Beweises für sich hatte, der freilich ja an sich nicht einmal praktisch ist; denn praktisch beweist man das Dasein Gottes durch gute Thaten, der vielmehr ebenfalls dem theoretischen Gebiet angehört, da doch das praktische Element behufs Aufstellung eines Beweises in die Sphäre des Denkens erhoben werden muss. Jene ältere Form aber, welche die höhere Gesetzgebung als im Menschen offenbart und zwar als ihm von außen gekommene betrachtete, war möglich, so lange man mit Aristoteles den präexistirenden Geist als ein Göttliches von außen wie durch eine Thür in den Menschen treten ließ,**) und nur bei dieser Voraussetzung hat sie beweisende Kraft. Man ist dann berechtigt, die sittliche Gesetzgebung als dem Menschen seiner Natur nach äußerlich anzusehen, und deshalb muss dann ferner auch eine gesetzgebende sittliche Macht, ein persönlicher Gott, als Gesetzgeber dabei mitthätig gedacht werden. Wäre es aber der Fall, dass die Sittlichkeit unserm ursprünglichen Wesen fremd wäre, so wäre der Mensch kein moralisches, ja nicht einmal ein verantwortliches Wesen; die Moralität muss vielmehr als höchstes Moment des gesammten geistigen Lebens gedacht werden. Mit dieser Berichtigung der Vorstellung kann der Beweis dann aber nur als eine besondere Seite des ontologischen Argumentes gelten: Sowol die praktische als die theoretische Seite ist durch göttliche Manifestation im Menschen gesetzt, und diese Manifestation ist nicht etwas unserer Natur Fremdes, sondern gerade das eigenste Wesen der menschlichen Natur. Gott ist immanent, gliedert sich in den Wesen, das Zusammen-

*) Überweg im Grundriss III, §. 17.

**) De animal. generat. II, 3, p. 736, b 27.

fassende aber ist die göttliche Manifestation. — So kehrt also auch dieser Beweis zum ontologischen zurück, wodurch die Realität des Begriffes des Unbedingten als seiend, als geistige Immanenz Gottes im Menschen gesetzt wird.

Alle diese Beweise haben also keine Bedeutung für ein transscendentes Wesen, wie es durch sie bewiesen werden soll; aber alle insgesammt haben sie beweisende Kraft für ein immanentes geistiges Princip, das sich der Menschheit offenbart und ihr sein Wesen mittheilt ungeachtet der Schranken der menschlichen Natur. Und hätten sie nicht solche Kraft, so wäre ein Denken des Göttlichen unmöglich; Gott wäre ein problematischer Gedanke, den man dahingestellt sein lassen müsste als im menschlichen Denken nicht zu bestimmen, obgleich subjectiv gewiss.

Salzmann der Philanthrop.

Von Rector Fr. v. Werder-Esens.

Ein Extrem ruft das andere hervor; das sehen wir auch auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts. Während nach der Reformation die Erziehung sich als eine abstrakt-theologische behauptete, dann aber von der philosophischen Opposition, die von dem todten Worte auf die lebendige Natur, von dem mechanischen auf den organischen Unterricht hinwies und ihre Vertreter in Montaigne, Locke, Ratichius und Comenius fand, und von der spiritualistischen Opposition, die ihre Hauptstütze im Pietismus hatte, ins Wanken gebracht war, so verfiel am Ende des 18. Jahrhunderts die Erziehung durch den Einfluss des Realismus in das andere Extrem, nämlich die abstrakt-menschliche Bildung. Als Verkünder des französischen Realismus in der Erziehung tritt Rousseau auf, und er kämpft gegen die verjährten Erziehungsthorheiten mit so zermalmender Beredsamkeit, wie kein anderer vor ihm. Indem er in seinem Emil gegen die Äußerlichkeit und Oberflächlichkeit der damaligen französischen Erziehung, die nur dressirte und äußerlich geschulte, dem höheren Geistesleben entfremdete Menschen bildete, auftrat und für die Pädagogik das Recht der Natur und der natürlichen Grundbedingung des Lebens in Anspruch nahm, legte er den Grundstein zu einem Erziehungsprincip, das gegen das todte Gedächtnis- und Formelwerk, gegen das verstandeslose Wortlernen, gegen den Einfluss der heimlichen Miterzieher ankämpfte und seine Eckpfeiler auf einen selbstthätigen Sachunterricht, auf Selbstbildung durch Erfahrung, auf vernünftige Liebe zu den Kindern und auf naturgemäße Behandlung der letzteren stützte. Diese Erziehungsgedanken erfassten einige Neuerer in Deutschland und suchten sie mit Besonnenheit und ruhiger Überlegung im Leben zu verwirklichen. Sie führen den Namen Philanthropen, weil sie die barbarische Behandlung der Kinder in eine liebevolle Zucht zu verwandeln strebten.

Die Philanthropen gingen von der Voraussetzung aus, dass der ganze Weltzustand ein verderbter sei, dass überall in Haus und

Schule, Kirche und Staat eine durch Unvernunft und Thorheit erzeugte Fäulnis herrsche, und dass, wenn dieses Elend der Menschheit gelindert und Glückseligkeit hier auf Erden erzeugt werden solle, die Jugend von der Pein und dem Joche der herkömmlichen Erziehung befreit werden müsse, da eine Wiedergeburt des Volkes nur durch eine bessere Jugenderziehung herbeigeführt werden könne; eine Erziehung, die da Menschen bilden sollte, die „sich unter dem russischen Zepter nicht minder glücklich fühlen sollten, als in der Republik des Alpenlandes“. Mit dieser Voraussetzung gingen sie an ihr Werk und gaben dem damaligen Erziehungswesen einen Impuls, wie er seit Luthers Zeiten nicht stattgefunden hatte. Ihre Verdienste im allgemeinen bestehen darin, dass sie die Pädagogik zur selbstständigen Wissenschaft und Praxis erhoben, die harte Schulzucht milderten, Lernlust auf dem Wege der Anschauung erzeugten und den heimlichen Jugendsünden zu wehren beflissen waren. Daneben bereicherten sie auch die pädagogische Literatur durch Lehrbücher verschiedener Art, wiesen den Realien durch Betonung alles Praktischen eine gesicherte Stellung im Unterrichte an, lenkten die Blicke der Erzieher auf eine methodische Behandlung des Unterrichts im Gegensatze zu dem argen Schlendrian der alten Pädagogik und begründeten eine vielseitige Jugendliteratur. Wenn dieses die durch die Philanthropen herbeigeführten Reformen sind, so ist es doch nicht unsere Absicht, uns über dieselben weiter zu verbreiten, sondern vielmehr nachzuweisen, welcher unter den Philanthropen am nachhaltigsten gewirkt hat.

Wenn wir die Philanthropen nach ihrem Verdienst um die damalige wie um die gegenwärtige Zeit betrachten, so treten uns besonders drei als solche, zwischen welchen wol die Wahl schwanken könnte, entgegen: Basedow, Campe und Salzmann. Der erste wird gewöhnlich das Haupt der philanthropinischen Schule genannt, und das mit Recht, weil er, obgleich sein Erziehungsinstitut zu Dessau nicht von langer Dauer war, dennoch indirect einen bedeutenden Einfluss auf die Pädagogik ausübte; zumal er ja auch der erste war, der den Gedanken zur Verbesserung des gesammten Schulwesens fasste, Einsicht in die Mängel der damaligen Erziehung gewann und mit Begeisterung die gebildete Welt für die Erziehungssache zu erwärmen wusste; ja er darin über Rousseau gestellt werden muss, dass er Hand ans Werk gelegt hat. Epochemachend trat er auf, die gelehrtesten Männer begeisterten sich anfangs für seine Erziehungsideen, was allerdings in dem damaligen Weltzustande begründet war, da allem Bestehenden in Kirche, Staat und Gesellschaft gegenüber sich der Drang

nach Verbesserung fühlbar machte, und das Bedürfnis nach einer gründlichen Reform auf dem Gebiete des Schulwesens besonders empfunden wurde. Was Wunder also, wenn ein Mann wie Basedow, ein kräftiger und leidenschaftlicher Geist, der die hohe Bedeutung seines philanthropischen Berufes erkannte, durch seine mit Keckheit gegebenen Verbesserungsvorschläge anfangs bei dem damaligen Weltzustande großen Erfolg erzielte! Bald nach der Gründung des Instituts zu Dessau traten aber auch seine Schwächen ans Licht. So lange es galt, Lärm zu schlagen und marktschreierisch die Welt zu durchziehen, war er der Mann; aber er war zu einer gewissenhaften, besonnenen Thätigkeit unfähig; mehr angelegt, zu zerstören, als zu bauen, wurde er auch selbst die Ursache zum Sturze seiner eigenen Erziehungsanstalt; zugleich vermissen wir bei ihm die so schätzbaren Tugenden eines Erziehers, nämlich Umsicht, Selbstzucht, Treue im Kleinen. Seine persönlichen Mängel waren auch der Grund, weshalb bedeutende Männer der verschiedensten Richtung sich vom Philanthropismus abwandten, für den sie anfangs in ihren Schriften eingestanden waren; ja es würden wahrscheinlich die neuen Erziehungsideen ohne nachhaltigen Erfolg geblieben sein, wenn nicht Männer aus dem Institut zu Dessau hervorgegangen wären, die dieselben lebensvoller und weniger einseitig aufgefasst und sie mit richtiger, besonnener Überlegung zu realisiren getrachtet hätten. Zu den ersten dieser Männer zählen wir Campe und Salzmann.

Bleibt Basedow das Verdienst, den neuen Erziehungsideen Bahn gebrochen zu haben, so müssen wir Campe rühmend nachsagen, dass er durch seine Nüchternheit die Übertreibungen und Ausschreitungen Basedows auf ein gewisses Maß reducirte, sowie durch praktische Umsicht die neuen Ideen fürs Leben anwendbar zu machen sich bestrebte und im übrigen ein ebenso umsichtiger und taktfester Director, wie praktischer Wirt war. Dazu war er im Gegensatze zu Basedow eine würdevolle Erscheinung und mehr geeignet, ein pädagogisches Vorbild zu geben, als dieser. Ungleich höher indes ragt er als Schriftsteller hervor. Durch seine pädagogischen Schriften verbreitete er seine Erziehungsideen unter dem Publicum, durch seine Schriften für die Kinderwelt wurde er Repräsentant der Kinderliteratur, seiner patriotischen Gesinnung sind die Bemühungen um Erhaltung und Reinigung der deutschen Sprache zuzuschreiben. Sein Einfluss auf die damalige pädagogische Welt war ein bedeutender, und sein Verdienst wird auch keiner zu schmälern suchen; wenn jedoch nach der nachhaltigsten Bewegung auf dem Gebiete der Erziehung gefragt wird,

so müssen wir unsern Blick von ihm wegwenden, da seine zu einseitige Richtung auf das Brauchbare und Nützliche, sowie die in den Kinderschriften hervortretenden pedantischen Reflexionen, verbunden mit trockener Nüchternheit, bald nach seinem Tode den von ihm ausgegangenen Einfluss auf die Erziehung abschwächten. Und so müssen wir unsere Augen auf einen anderen Mann richten, den die Tugenden eines Erziehers im höchsten Maße befähigten, ein lebendiges Denkmal seines Geistes und Charakters zu schaffen, und der durch eine fruchtbarere Gestaltung der philanthropistischen Ideen von allen Vertretern dieser Richtung die nachhaltigste Wirkung hervorgebracht hat: nämlich auf Christian Gotthilf Salzmann.

Bei dem Nachweise, weshalb Salzmann am nachhaltigsten gewirkt habe, wird das meiste Gewicht zu legen sein auf seine lebensvollere Erfassung der in der philanthropistischen Richtung liegenden Wahrheiten hinsichtlich der leiblichen wie intellectuellen Bildung, auf sein pädagogisches Talent verbunden mit schriftstellerischen Vorzügen, auf sein nachahmungswertes Beispiel als eines echten deutschen Familienvaters, sowie auf die Bedeutung der für die Mit- und Nachwelt sich stets auf der Höhe der Zeit zeigenden Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal.

Wenn auch Salzmann sich auf dem Gebiete der leiblichen Erziehung im allgemeinen an die Grundsätze des Philanthropismus anschloss und weniger Neues schuf, als das Alte mit neuem Geiste belebte, so steigert sich das Verdienst durch die erfolgreiche Realisirung dieser Ideen in seiner Anstalt Schnepfenthal. Wie viel Wahres und Beachtenswertes seine Gedanken über leibliche Erziehung enthalten, beweist uns die Thatsache, dass von seinen Zöglingen keiner während des Aufenthaltes zu Schnepfenthal eine Beute des Todes geworden ist. Auf allerlei Weise wurde für die Körperbildung gesorgt. Durch Einfachheit der Kost und Kleidung, durch Gewöhnung an Arbeit wurde die Stählung und Übung der Kräfte angestrebt. Besonders zur Ausbildung gelangte bei ihm die Gymnastik, wodurch dem Turnunterricht Geltung auf den Lectionsplänen verschafft wurde. Nachhaltig wirkte er auch durch die Förderung des Schwimmens und Badens. Hierdurch besonders erregte er viel Aufsehen, da zu seiner Zeit die Meinung bestand, dass das Baden für die Gesundheit höchst nachtheilig sei, die Nerven errege und dergleichen mehr; wie er ja auch in spöttelnder Weise auf die Frauenzimmer in N. in seinem Ameisenbüchlein durch die Worte: „es ist mir nicht recht glaublich, dass die Nervenkrankheiten, an welchen die Frauenzimmer in N. leiden, von den kalten Bädern der Zöglinge zu Schnepfenthal herrühren sollten“, anspielt und

durch den Ausspruch, dass keiner seiner Zöglinge an Nervenkrankheit gelitten habe, diese falsche Annahme widerlegt. Was er ferner in seinem Ameisenbüchlein über leibliche Erziehung sagt, nämlich, dass der Lehrer selbst abgehärtet sein, selbst schwimmen, laufen, springen können muss; dass die Ermahnungen nur durch das Beispiel des Lehrers fruchten, hat auch für die heutigen Erzieher viel Beachtenswertes. „Dies sei ein Wink für euch, junge Männer, die ihr euch der Erziehung widmen wollt. Wenn eure Zöglinge durch Abhärtung ihre Gesundheit erhalten sollen, so müsst ihr euch selbst abhärten. Denn glaubt ihr wol, dass sie im Schneegestöber sich wol befinden werden, wenn ihr über die unangenehmen Empfindungen klagt, die es euch verursacht? dass sie gern mit leichter Kleidung und unbedeckten Köpfen ausgehen werden, wenn ihr euch in Pelzwerk hüllt? Ihr werdet eure Zöglinge nicht abhärten, wol aber verzärteln." Wahrlich eine Mahnung für die jetzigen Erzieher; und es würde nicht so oft über Verwöhnung und Verzärtelung der jetzigen Generation geklagt werden, wenn die Grundsätze Salzmanns weiter verbreitet und auch den Familien bekannt wären. Der Lehrer hätte nicht nöthig, die Kinder beim Anfang des Unterrichts von dickwollenen Halstüchern und Gebinden zu befreien, die Eltern hätten nicht so viel über Schwerhörigkeit und Heiserkeit ihrer Kinder zu klagen.

Wenn den Philanthropen im allgemeinen der Vorwurf gemacht werden kann, dass sie auf das Wesen der Strafe nicht achteten, so dass ihr Unterricht oft mehr Spiel als Ernst war, so dass durch das spielende Lernen, wie Justus Möser sagt: „seichtes Gewäsch, leichte Phantasieen und ein leerer Dunst herauskommt, der Geist schwach bleibt, der Kopf weder Macht noch Dauer hat und alles so hungrig aussieht wie die heiße Liebe eines verlebten Greises", so müssen wir Salzmann von dieser einseitigen Erfassung der körperlichen Zucht freisprechen. Allerdings sagt er in seinem Ameisenbüchlein: „Körperliche Züchtigungen dulde ich im Kreise meiner Pflegesöhne nicht." Wenn man aber annehmen wollte, dass er unter allen Umständen die körperliche Züchtigung verworfen hätte, so würde man sich sehr irren; vielmehr wandte er sich gegen die verkehrte Anwendung, behielt die Züchtigung für gewisse Fälle und unter gewissen Modificationen bei und betont in seinem „Konrad Kiefer", dass Trotz und Hartnäckigkeit bei kleinen Kindern Schläge bisweilen nothwendig machen, worauf er weiter fortfährt: „Sieht man sich dann genothwendigt, dazu seine Zuflucht zu nehmen, so muss man recht derb zuschlagen, damit es das Kind auch recht fühle. Daher kommt's, dass die Kinder sich gemeiniglich

so wenig aus den Schlägen der Mütter machen, weil diese nicht den Muth haben, derb zuzuschlagen. Gibt man dem Kinde heut ein Kläpschen und übermorgen ein Kläpschen, und schlägt immer stärker zu, so wird das Kind am Ende so hart, dass es sich aus einer derben Partie Prügel so wenig macht, als vorhin aus einem Kläpschen; woher auch die Kinder kommen, die so verstockt sind, dass man durch die stärksten Prügel bei ihnen nichts ausrichten kann." — Diese Citate lassen uns Salzmann in einem von den übrigen Philanthropen gänzlich verschiedenen Lichte erscheinen und beweisen, dass er von jener laxen Zucht, die sich den Gehorsam durch gute Worte und Versprechungen von den Kindern erbettelt, ebenso weit entfernt war, wie von der barbarischen Zucht der Vorzeit, die durch unbarmherzige Züchtigung jedweder Art das Herz der Kinder verstockte und eher zehn Teufel hinein- als einen Teufel herausprügelte. Bei ihm lag vielmehr die Zucht in dem Ernst und der Liebe, womit jeder edle Beruf ergriffen und geübt wird, einer Liebe, die sich auf die Schüler verbreitet und in dieser, wo sie nur immer Empfänglichkeit findet, geistiges Leben weckt und nährt. — Wahrlich die Anstalt unter der Leitung eines mit solch gesunden Ansichten über körperliche Pflege und Zucht begabten Mannes glich keineswegs einem dunkeln Thale, in dem dann und wann Schnepfen vorsichtig und scheu vorüberhuschen, sondern vielmehr „einer Stadt, die auf einem Berge liegt und nicht verborgen bleiben kann".

Gleichwol bestrebte er sich, die geistige Bildung mit der körperlichen in Einklang zu bringen, denn er wollte nicht nur „gesunde, sondern auch verständige, gute und frohe Menschen bilden, sie dadurch in sich selbst glücklich machen und befähigen, zur Förderung des Woles ihrer Mitmenschen kräftig mitzuwirken". Um dieses zu erreichen, legte er nicht geringe Sorgfalt auf den Unterricht und auf die Methode der einzelnen Unterrichtsfächer. Schon zu seiner Studienzeit in Jena hatte sich bei ihm die Überzeugung gebildet, dass „der Mensch von dem Sichtbaren zum Unsichtbaren geführt werden müsse". Dieser Überzeugung ist er auch als Pädagog treu geblieben. Bei allem Unterrichte ging er deshalb möglichst von der Anschauung aus und suchte die Kinder an eigenes Beobachten und Denken zu gewöhnen. Nur das, was vorher erklärt und verstanden worden war, wurde gelernt, der Fleiß auf alle mögliche Weise angeregt und die Selbstthätigkeit gefördert. Dass er hier in vorzüglicher Weise das Princip der Anschauung in jedem Unterrichtsfache zur Geltung zu bringen suchte, stellt ihn auf die höchste Stufe der Lehrer seiner

Richtung; am nachhaltigsten jedoch ist sein Einfluss geworden dadurch, dass er den Wert des Gedächtnisses erkannte und dasselbe in richtiger Weise zu pflegen erstrebte, indem er sagte: „Das Gedächtnis, die Einbildungskraft, der Verstand müssen gebildet werden“, wodurch er das Extrem der anderen Philanthropen, die gänzliche Verkennung des Gedächtniswertes aufhob.

Wie alle anderen Philanthropen legte auch Salzmann Gewicht auf die Berücksichtigung der Individualität, namentlich in betreff der Zucht; jedoch huldigte er nicht so weit dem Individualitätsprincipe, dass er auf Kosten anderer Fächer ein oder einige dem Kinde grade zusagende Fächer vorwiegend bearbeitete, sondern er trat in vorkommenden Fällen den schädlichen individuellen Neigungen des Kindes entgegen und erstrebte womöglich eine allgemeine und vielseitige Bildung, zumal er auch, wie Pestalozzi, die Berufs- und Standesbildung der allgemeinen Menschenbildung unterordnete, da nach seinen Worten der künftige Kaufmann, Officier und Gelehrte bis auf ein gewisses Alter einerlei Unterricht genießen müsse und darnach erst die Berufsbildung zu beginnen habe. Grundsätze, die heute in der pädagogischen Welt zu allgemeiner Anerkennung gelangt sind.

Im allgemeinen lenkten die Philanthropen auch die Blicke der Erzieher auf die methodische Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer; eine wirkungsvollere und einflussreichere Methode begründete Salzmann insbesondere im Religions-, Naturgeschichts- und Anschauungs-Unterrichte.

Seine Ansichten über Stoffvertheilung und methodische Behandlung des Religionsunterrichts hat Salzmann in seinem Buche „Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen“ niedergelegt; außerdem finden sich seine religiösen Grundsätze, die ich im Nachstehenden mittheile, in seinen Schriften: „Moralisches Elementarbuch“, „Der Himmel auf Erden“, „Über die Erlösung des Menschen vom Elend durch Jesum“, „Familie Ehrenfried“, „Heinrich Gottschalk“ und „Unterricht in der christlichen Religion“.

Schon vor Salzmann waren hin und wieder Stimmen laut geworden, dem Religionsunterrichte eine vernünftigere Gestalt zu geben; Männer wie Trotzendorf, Comenius, Francke hatten auf ein wirkliches Verständnis des zu Lernenden und auf eine sittliche Veredlung durch dasselbe hingearbeitet; bei alledem aber behielt der Religionsunterricht die verknöcherte Form der orthodoxen Lehrweise und des mechanischen Auswendiglernens. Auch einzelne mit der Zeit eingeführte Landeskatechismen, die neben dem Lutherschen in der Schule Ein-

gang fanden und diesen durch hinzugefügte Sprüche und Liederverse erläutern und bekräftigen sollten, verbesserten nichts, vermehrten vielmehr durch das Auswendiglernen der langathmigen Fragen und Antworten die Qual der Schüler und Lehrer. Einen Umschwung auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes bewirkten erst die Philanthropen, besonders Salzmann. In seiner Jugend hatte er den Mechanismus des geistlosen Einlernens an sich selbst erduldet; aber das Bibellesen im elterlichen Hause, die fromme Ergebung seiner Eltern in Gott hatten ihm die heilige Schrift lieb gemacht; als Student hatte er durch seine Naturwanderungen die Ansicht gewonnen, dass das Kind von den Werken Gottes zu Gott geführt werden müsse: dieses waren die Momente, die ihn später bei der Erziehung das Falsche verwerfen und das Wahre erkennen ließen. Wenn auch Salzmann nicht in allen Punkten mit den Forderungen der Gegenwart übereinstimmt und seine Erklärung des Begriffs Religion als einer solchen Gesinnung, nach welcher wir „die Welt von der rechten Seite ansehen und ihren wahren Wert bestimmen“, keineswegs zutreffend genannt werden kann, auch alles dasjenige, was er über die Behandlung der Bibel, der Weissagungen und Wunder, über die Stufenfolge und die Anwendung des Lehrstoffes gesagt hat, cum grano salis verstanden sein will, wir auch durchaus nicht den Ersatz der biblischen Geschichte durch erdichtete moralische Erzählungen billigen können, so hat er dennoch bis auf den heutigen Tag gewirkt durch die Pflege der sittlichen Bildung auf der ersten Stufe des Religionsunterrichts. Was er über die Beschaffenheit der Erzählungen, über die Einfachheit der Sprache, über den Ton derselben in seinem Buche „Über die wirksamsten Mittel Kindern Religion beizubringen“ bemerkt, verdient heute noch alle Anerkennung. Auch über die Zeit, welche den Erzählungen im Unterrichte zugestanden werden soll, hat Salzmann viel Beachtenswertes gesagt. Dass er eine stundenlange Beschäftigung mit derartigen Stoffen auf der Unterstufe verwirft, vielmehr täglich eine halbe Stunde für ausreichend hält, billigt auch noch die heutige Pädagogik; nur das kann als ein Fehler angesehen werden, dass er dieselben außer allem Zusammenhange mit dem übrigen Unterrichte behandelt wissen will. Während des Unterrichts wollte aber Salzmann auch das Gefühl der Kinder anregen, denn nach ihm ist die Religion Sache des Gemüths, das sie anregen, erwärmen soll, wozu er die Erzählung mit den Kindern besprochen und nach verschiedenen Seiten hin betrachtet haben will.

Zur Verstärkung der gewonnenen Einsicht sollen dann Aussprüche

von edlen Männern verschiedener Zeiten dienen, welche Ansicht auf die heutige Pädagogik den Einfluss übte, dass der Kern der biblischen Geschichte in einer kurzen Sentenz, einem Spruche oder einem Liederverse zusammengefasst wird, welche bei den Kindern nicht nur den geschichtlichen Inhalt befestigen, sondern auch die Grundsteine des sittlichen Handelns werden sollen. Darum legte er auch so großes Gewicht darauf, die Kinder vom Sichtbaren zum Unsichtbaren zu leiten, also sie auf Grund der Natur und der Vernunft zu Gott zu führen, sie von der Betrachtung der Welt zur Erkenntnis Gottes zu bringen, denn „die Empfängnis auf dem Gebiete der Religion vollzieht sich im Gemüthe einzig und allein durch die Eindrücke der Natur und des Menschenlebens“. Auch lenkte Salzmann die Blicke der Erzieher auf die sokratische Lehrweise, welche, wenn sie zur rechten Zeit und vernünftig gehandhabt wird, auf eigenes Nachdenken und Untersuchen, auf eigenes Prüfen und Forschen hinarbeitet, „dass die von den Kindern bereits gewonnenen Anschauungen zu klaren Begriffen erhoben werden und die Kinder die in der geschichtlichen Grundlage des Religionsunterrichts liegenden Wahrheiten selbst finden, damit diese Wahrheiten diejenige auf Überzeugung gegründete innere Festigkeit erlangen, vermöge deren sie im Wechsel des Lebens standhalten und auf Fühlen und Wollen erfrischend und belebend einwirken“. Somit gereicht ihm zum Ruhme, das erbauliche Element des Religionsunterrichtes, welches die anderen Philanthropen fast verwarfen und worin er auch noch heute manchem Lehrer ein Führer sein kann, in rechter Weise gewürdigt zu haben.

Die Religion soll den Menschen erfreuen, erheben, deshalb muss neben allem Ernste im Religionsunterrichte auch Heiterkeit und Anmuth herrschen, und es muss alles entfernt werden, wodurch den Kindern die Beschäftigung mit der Religion zur Qual und Plage werde; ein Grundsatz, den Salzmann auf alle mögliche Weise zu befolgen bestrebt war. Seine Worte, die er über die Überbürdung der Kinder mit religiösem Stoffe, über die zu große Anzahl der Religionsstunden, über das maßlose Auswendiglernen von Bibelsprüchen, Perikopen, die dem Kinde häufig sowol nach ihrem Inhalte, wie nach ihrer Form unverständlich sind, gesagt hat, verdient noch heute Beachtung. So hat die verruchte That eines Hödel, von dem erwiesen wurde, dass sein religiöses Wissen inbezug auf Katechismus, Sprüche und Lieder beträchtlich war, den Grundsatz Salzmanns voll und ganz bestätigt, dass das bloße Wissen der religiösen Lehren den Menschen nicht zum wahren Christen macht, was Salzmann so oft betont hat, sondern dass

es nach den Worten des früheren Unterrichtsministers Dr. Falk darauf ankommt, dass das, was gelehrt wird, auch verstanden werde und in Fleisch und Blut übergehe. Darum kehrte auch Salzmann beim Religionsunterrichte im Gegensatze zu dem früheren Verfahren von den schwerverständlichen theologischen Lehrsätzen zurück zur ursprünglichen Einfachheit und Gemüthsfülle der eigenen Lehre Jesu und wählte nach Form und Inhalt dem Fassungsvermögen der Kinder angemessene Sprüche, damit diese, ein unverlierbares Eigenthum, die Menschen in der Noth zu trösten und zu stärken, zu jeder Zeit ihr Herz zu Gott aufzurichten vermöchten.

Soll aber die sittliche Bedeutung des Religionsunterrichts, auf die Salzmann das Hauptgewicht legte, erzielt werden, so muss auch nach ihm der Geist des Lehrers für die Sache erwärmt sein, denn das wichtigste bei allem ist die Person des Lehrers, „der in seinem Denken und Thun den Kindern als Vorbild dient, der mit einem würdevollen, aber von jedem unnatürlichen Pathos freien Wesen Herablassung und Kinderfreundlichkeit paart,' an den das Kind sich rückhaltlos hingibt und anschließt, dessen Liebe und Verehrung die auch in die Ferne wirkenden Motive des kindlichen Handelns und Strebens werden, dessen fester, männlicher, überzeugungstreuer Charakter dem ganzen Schulleben den Stempel eines sittlich festen, christlich frommen Gemeinwesens aufdrückt". Wie schön und beherzigenswert sind doch diese Worte!

Über die Methoden der anderen Unterrichtsgegenstände, über deren Stellung zu einander und ihre Bedeutung hat sich Salzmann nicht so ausführlich geäußert. Das Meiste erfahren wir von ihm noch über den Unterricht in der Naturgeschichte, der bis dahin ganz vernachlässigt war; und was er darüber geschrieben hat, besonders über den ersten Unterricht, unsern heutigen Anschauungsunterricht, ist bis jetzt noch nach allen Seiten hin beachtenswert. Was die Behandlungsweise anbetrifft, finden wir in seinem Ameisenbüchlein, wo er sagt: „Man fängt auch wirklich hier und da an, die Naturgeschichte, die ehedem der Jugend fremd blieb, in Schulen und Erziehungshäusern zu lehren, aber mehrentheils ganz zwecklos. Man hält Vorlesungen über ein System der Naturgeschichte, ohne von den Erzeugnissen der Natur etwas vorzuzeigen, glaubt dadurch die Forderung der jugendlichen Natur zu erfüllen und irrt sich. Das Kind will seine Kräfte üben an sinnlichen Gegenständen; wie kann es dies, wenn ihm keine vorgezeigt werden? Sollen die jugendlichen Kräfte an der Natur geübt werden, so müssen ihnen die Erzeugnisse der Natur nach und nach zur Be-

trachtung vorgestellt werden, und zwar eins auf einmal, anfänglich — ein Thier. Das Thier muss nun genau betrachtet werden nach seinen verschiedenen Theilen, ihrer Form, ihrer Farbe, ihrer Absicht; es muss mit einem andern verglichen und bemerkt werden, was es mit ihm gemein habe und wodurch es von ihm unterschieden sei; es muss den Augen bisweilen entzogen und von dem Kinde beschrieben werden." Gleichen Anschauungen begegnen wir auch bei den andern Philanthropen. Indessen war die Behandlungsweise mehr Spielerei, während Salzmann die Sache mit vollem Ernste betrieb, sich von hervortretenden Mängeln zu befreien suchte und dem naturwissenschaftlichen Unterrichte durch Betonung der Anschauungsmittel, die entweder in natura oder in trefflichen Abbildungen den Kindern zur Betrachtung vorgeführt werden, sowie durch die Aufnahme der Pflanzenkunde, die Bahn ebnete, auf der er zur jetzigen Höhe gelangen konnte. Wie sehr aber Salzmann recht hatte mit seiner Forderung von Anschauungsmitteln gerade bei diesem Unterrichte, davon zeugt das allseitige Bestreben der Behörden, selbst die ärmste Dorfschule mit diesem so wichtigen Material auszurüsten; denn der gänzliche Mangel an Anschauungsmitteln auf diesem Gebiete würde den naturwissenschaftlichen Unterricht nach heutigen Anschauungen zu einer reinen Zeitverschwendung machen.

Auch der Unterricht im Lesen bekam durch Salzmann eine neue und geistvollere Gestaltung. In seinem „Konrad Kiefer" will Salzmann das Lesen mit dem sechsten Jahre beginnen lassen, jedoch soll dabei das eigne Denken und Beobachten des Kindes stets gefördert werden, denn „die Kinder müssen erst gewöhnt werden, aus der Natur sich zu unterrichten, bevor man ihnen Bücher in die Hände gibt". Diese Forderung stimmt ganz und gar mit dem Verlangen der kindlichen Natur überein, und hierin steht Salzmann auf gleicher Stufe mit Comenius, der das Wort nicht ohne die Sache und vor der Sache gelernt, und mit Pestalozzi, der den Anschauungsunterricht vor dem Lesenlernen behandelt wissen wollte. Freilich verdammte er gleich ihnen und seinen Genossen das zu frühzeitige Lesen, er hat aber hier das Verdienst, den Anschauungsunterricht mit dem Lesen in organischen Zusammenhang gebracht zu haben, so dass beides in einander greifen und sich fördern, eines durchs andere gedeihen und reifen kann; ein Ziel, das heute von der Mehrzahl der Lehrerwelt, zugleich in Verbindung mit der technischen Fertigkeit des Schreibens, nach Kräften erstrebt wird. Ferner sagt er: „Der Trieb nach Anschauung, der bei den Kindern so stark ist, wird erstickt. Ihr gebt ihnen statt

Blumen Bücher in die Hände und stellt ihnen statt Sachen Zeichen der Sachen auf, zu deren Erlernung sie keine Lust haben." Wenn er hier gegen das frühzeitige Lesenlernen auftritt und ein scheinbarer Widerspruch uns begegnet, so will Salzmann nur die Individualität berücksichtigt wissen, da es dem Lehrer oft begegnet, dass Kinder gleichen Alters so oft ungleiche Fortschritte machen, so dass die Anfänger Lust und Liebe zur Sache verlieren; eine Mahnung, dass der Lehrer zu jeder Zeit das Interesse der Kinder erwecken und beleben muss, da ein Nichtbeachten dieses Winkes sich später bei allen geistigen Processen in arger Weise rächen wird. Damit hängt auch die von Salzmann verlangte und befolgte, erst in der Jetztzeit zur allgemeinen Durchführung gelangte Ansicht zusammen, dass nur solche Lesestücke von den Kindern gelesen werden sollen, die ihr Interesse erwecken, ihrer geistigen Bildung nach Form und Inhalt entsprechen und richtige Vorstellungen im Geiste des Kindes zu bewirken geeignet sind.

Erwähnt mag noch werden, wie Salzmann über das damals von Pestalozzi in so ausgedehntem Maße betriebene Chorsprechen nach seiner Erfahrung urtheilt: „Man muss mit Vorsicht von dieser Übung Gebrauch machen. Will man gewisse Sätze und Wörter dem Gedächtnisse seiner Kleinen einprägen, so ist das öftere laute Aussprechen von der ganzen Versammlung hier gewiss ein wirksames Mittel. Will man aber durch eigenes Urtheil den Verstand üben, so halte ich das chormäßige Aussprechen für zweckwidrig, weil die Kinder dadurch vom Selbsturtheilen abgezogen und zum Nachbeten gewöhnt werden." Er verkannte also nach obigen Worten nicht die Bedeutung des Nachsprechens und besonders des Chorsprechens, nur will er es nicht in so unumschränkter Weise stattfinden lassen wie Pestalozzi, der auch das Nachsprechen langer und verwickelter Sätze, deren Inhalt die Kinder kaum zu fassen vermochten, für Übung der Sprache und Bildung der Sprachkraft förderlich hielt; Salzmann will alles dasjenige davon ausgeschlossen haben, was nur eine Übung für die Sprache und das Gedächtnis ist, aber nicht die Bildung des eigenen Urtheils und Denkens befördert. Während die andern Philanthropen sich mit solchen anscheinend geringen Fragen der Praxis wenig oder gar nicht befassten, so erkennen wir aus obigen Sätzen, dass Salzmann in jeder Weise das Kleinste fruchtbringend zu machen suchte und sicher und gewandt die auf dem Gebiete der Pädagogik neu auftauchenden Versuche für die Schule zu verwerten wusste.

Besonderen Dank schuldet ihm die Nachwelt dafür, dass er die Unterrichtsübungen, die bei den anderen Philanthropen oft in Spielereien

ausarteten, mit Ernst und Geschick leitete, dagegen aber die Spielsucht der Kinder, in der sich ihr Thätigkeitstrieb kund thut, durch nützliche Beschäftigung auf das Gute lenkte und dieselbe vor Verirrung schützte. Von den Spielen will Salzmann nur die gelten lassen, die einen Zweck haben, die also geeignet sind, die Kräfte der Kinder zu üben und ihren individuellen Anlagen und Neigungen Befriedigung verschaffen können; mit Recht aber brandmarkt er alles Karten- und Würfelspiel, „weil diese Mohnsaft sind, der die Kinder betäubt“. Von den Spielsachen sind ihm diejenigen nur wertvoll, die sich die Kinder nach ihrem eigenen Gefallen construiren können; davon zeugt auch noch seine Empfehlung der Handarbeiten, die ihn überall als einen einsichtsvollen, die Kindesnatur begreifenden Lehrer erkennen lässt. Das Kind hat eine so erhebliche Freude an den selbstverfertigten Sachen, diese Selbstthätigkeit beschäftigt seine Phantasie, übt seine Glieder so vortheilhaft, dass wir nur den Ansichten Salzmanns im vollen Maße huldigen können. Dass er aber dieses Selbstverfertigen, welches ganz besonders unter seinem Lehrer Blasche eine große Ausbildung und Vervollkommnung erfuhr, in seiner Anstalt methodisch betrieb, es also nicht als reine Spielerei gehandhabt wissen wollte, ist sein ganz besonderes Verdienst vor allen anderen Philanthropen; und hierin ist er zu einem Vorläufer Friedrich Fröbels geworden, der diese Handarbeiten in seinen Kindergarten aufnahm und als ein gutes Erziehungsmittel der früheren Kindheit betrachtete.

Was Salzmann über die andern Unterrichtsgegenstände geschrieben, und wie er sie methodisch betrieben hat und behandelt wissen will, stimmt ganz mit den Ansichten der übrigen Philanthropen überein, weshalb ich von einer weiteren Betrachtung hierüber Abstand nehme; das aber, was wir über die Ansichten Salzmanns inbetreff der leiblichen Erziehung, des Religions-, Anschauungs- und Leseunterrichts, der widerstreitenden Grundsätze zwischen Pestalozzi und ihm und der Empfehlung der Handarbeiten als Erziehungsmittel gesagt haben, wird überall zur Genüge erkennen lassen, dass er die Wahrheiten des Philanthropismus weniger einseitig erfasst hat und sie auch darum fruchtbarer und nachhaltiger wirkend gestalten konnte als die anderen Philanthropen, so dass er, wie die Jünger, „das Salz“ der Erde, „der Salzmann“ des Philanthropismus war. „Er war ein Lehrer.“

„Ein Mensch ohne Liebe ist schlechthin zum Lehrer verdorben.“ Dass die ernste Liebe Basedow fehlte, hat er in seinem Leben öfter bewiesen; auch bei Campe wird die Liebe durch seine steife, pedantische Art und Weise an einer wirksamen Thätigkeit gehindert.

Wie ganz anders steht aber Salzmann da! Ihm wohnte ein hoher Grad von Menschenliebe inne, der ihn zu jeder Aufopferung für andere fähig und ihm Wolthun zur süssesten Pflicht machte. Durch die Liebe öffnete er sich leicht den Zugang zu der Seele der Kinder, so dass alle zu ihm aufschauten wie zu einem Vater, und er mit Recht den Ehrennamen „Vater Salzmann“ geführt hat. Die Liebe entfaltete sich aber auch bei ihm zur Demuth, die wol wusste, dass das Gedeihen in Gottes Hand liegt, und darum im Gebet und im Vertrauen die Erziehung der Kinder Gott anheim gab; zur Langmuth, Freundlichkeit und Geduld, die sich bei dem Fehlen des Zöglings nicht ungebärdig stellte, sondern den Grund und die Schuld des Fehlens erst in sich und dann in den Kindern suchte; zur Selbstverleugnung, die auch dem Geringsten und Schwächsten diente und an dem Üben und Lehren der Elemente aller Bildung Freude fand; zur geistigen Wachsamkeit, die da nicht aufhörte, sich mit allem Fleiss in Zucht zu halten und in gleicher Weise über die Seelen der Kinder zu wachen. Dazu regte sich in ihm ein fester Wille, der beständig das Ziel der Erziehung im Auge hatte, eine Treue, die auch das Kleinste gewissenhaft erfüllte, und eine taktvolle Weisheit, die sowol das Ziel, als auch die richtige Benutzung der besten Mittel und Wege zur Erreichung des Zieles erstrebte. Ein seltener Scharfblick, klarer Verstand und die Gabe, mit Kindern umzugehen, ihren Geist zu prüfen und sie dann nach ihrer Individualität zu behandeln, kamen ihm ganz vortrefflich bei seiner praktischen Thätigkeit zu statten; und in dieser Hinsicht ragt er über alle andern Philanthropen weit hinaus. Strebsam und unermüdet thätig war er bis an sein Lebensende. Als er den Wert der Botanik erkannt hatte, da legte er sich mit allem Fleiss, obwol er schon das fünfzigste Lebensjahr erreicht hatte, auf das Studium dieses Faches; und als der Tod immer näher an ihn heranrückte und seine Kräfte von Tag zu Tag schwanden, verließ er dennoch jeden Morgen das Lager, um sich den Tag über in seinem Arbeitszimmer aufzuhalten und seinen Berufsgeschäften vorzustehen, „so sehr hatte er sich die Herrschaft über das Werkzeug seiner irdischen Thätigkeit zu erwerben gewusst.“ — Dass auf einen solchen gründlichen, praktisch erfahrenen Schulmann die Lehrer begeistert hinaufblicken, und die andern Philanthropen nach und nach in den Hintergrund treten mussten, mögen die eben erwähnten edlen Charakterzüge leicht erkennen lassen; ein Wegweiser wird er für alle Lehrer bleiben, die sein Leben und seine Schriften studiren wollen.

Wie wir schon im Anfange unsers Aufsatzes erwähnten, ist Campe

vorzugsweise der Schriftsteller des Philanthropismus gewesen, und es ist nicht zu leugnen, dass er sich ein großes Verdienst auf dem Gebiete der Kinderliteratur, auf dem er eine staunenswerte Fruchtbarkeit entfaltete, erworben hat. Dennoch sind heutzutage seine Schriften mehr oder weniger veraltet und der Vergessenheit anheimgefallen, weil sie zu sehr an pedantischen Reflexionen leiden, wodurch die frische Unbefangenheit und der frohe Sinn der Jugend zerstört wird. Wer denkt hierbei nicht an die langweiligen Zwischenreden seines „Robinson". Schlosser geisselt denselben mit folgenden Worten: „Es erwuchs ein neues Geschlecht, nur aufs Handgreifliche, Häusliche, unmittelbar im Leben Nützliche bedacht, voll kindischer Naseweisheit. Luthers Bibelübersetzung und die Geschichten und Poesien des Orients gaben wenigstens religiösen Schwung, die langweilige Moralpredigt des neuen Lesebuches drückt die Seele nieder." — Das kraft- und saftlose seichte Geschwätz zog darum der Jugendliteratur auch den gerechten Zorn unserer tiefer blickenden Dichter zu, und Schiller rief voll Unmuth aus: „Immer für Weiber und Kinder, ich dächte, man schriebe für Männer, und überließe dem Mann die Sorge für Weib und Kind." Wenn man nun auch Salzmann nicht gänzlich freisprechen kann von den Mängeln dieser Richtung, so zeichnet er sich doch vor allen Philanthropen durch die eigenthümliche Bestimmtheit, Klarheit und Einfachheit in seinen Schriften aus, und durch die Fülle seiner erzieherischen Gedanken, die aus einer edlen Begeisterung, mit praktischer Besonnenheit gepaart, entsprangen, arbeitet er heute noch fort an dem Werke der Erziehung. In seinem Roman Karl von Karlsburg erkennen wir vorzüglich seine schriftstellerischen Gaben, einen edlen Schwung des Geistes verbunden mit lebendiger Phantasie; seine mannigfaltigen Kinderschriften lassen überall seine herzliche Liebe zur Kinderwelt und die Begeisterung für die Erziehungssache durchblicken; das moralische Elementarbuch ist ganz vorzüglich gelungen, sagt Ausfeld, und ist dasselbe durch keine in zahlloser Menge erschienenen späteren Schriften ähnlichen Inhalts übertroffen, und durch „den Himmel auf Erden" ist des Guten viel in der moralischen Welt gewirkt worden. Auf alle Werke können wir hier nicht eingehen, doch möge noch zweier, die für den Erzieher von besonderem Interesse sind, Erwähnung geschehen; nämlich „Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder" und „Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher". In diesen Werken hat der Verfasser seine Erziehungsgrundsätze in praktisch-anschaulicher Weise zusammengefasst, und dass sie in jetziger Zeit

wenigstens theoretisch zu allgemeiner Anerkennung gelangt sind, beweist wol zur Genüge, wie viel Wahrheit sie in sich halten; und wenn auch die religiöse Seite einer Ergänzung bedarf, so gibt es wol in der neueren pädagogischen Literatur kein Werk, das die häusliche Erziehung, besonders der ersten Jahre vor Eintritt der Schule in so anschaulich praktischer, lebendig anregender Weise darstellte wie „Konrad Kiefer", und keins, das die Pflicht des Erziehers, sich selbst zu vervollkommnen und den Grund jedes Misserfolges vor allem in sich selbst zu suchen, so eindringlich mit mildem Ernst und erfahrungsreicher Weisheit ans Herz gelegt hätte, wie das „Ameisenbüchlein". Dieses ist und wird ein Spiegel bleiben, durch den sich der Erzieher für seine Berufsarbeit und die Art ihrer Ausführung belehren und erwärmen kann. Wahrlich solche Schriften, die für das Bessere gewirkt haben, besitzen nicht nur geschichtliches Interesse, sondern sie verdienen zu allen Zeiten studirt zu werden, und sie werden den, der sie in rechter Weise würdigt und beherzigt, Salzmann als praktischen Pädagogen und meisterhaften Erzieher liebgewinnen lassen, und er wird ihnen ein treuer Führer in guten und bösen Tagen bis an ihr Lebensende sein. Kein Zweifel also, dass Salzmann unter den Philanthropen am nachhaltigsten gewirkt hat, da er mit klarem Verstande die Ideen des Philanthropismus erfasst und dieselben als gründlich praktischer Pädagoge am ruhigsten und besonnensten durchgeführt hat.

Bei aller Thätigkeit, die Salzmann nach außen entfaltete, vernachlässigte er aber nicht seine Familie und die Erziehung seiner Kinder im häuslichen Kreise. Welch einen angenehmen Eindruck machen die anziehenden Beschreibungen Ausfelds über die Art und Weise des Handelns, Strebens und Lebens Salzmanns in seiner Familie auf den Leser! In wie ganz anderem Lichte erscheint er hier im Vergleich zu Basedow! Er ist der gute, für das Wol der Seinen zärtlich besorgte Vater, der nur Freude um sich her verbreitet und auch in den schwersten Lagen des Lebens, in denen er die in seiner Seele so sicher begründete Fassung behauptete, unschuldigen Frohsinn zu erwecken verstand. Fünfzehn Kinder gebar ihm seine Frau, dreizehn blieben am Leben; aber für jedes war die Liebe des Vaters gleich groß, seine Fürsorge dieselbe und seine Achtsamkeit auf leibliche und sittliche Pflege verminderte sich nicht. „Unter euch, meine Kinder, habe ich meine pädagogischen Erfahrungen gesammelt", konnte er darum auch nachher in den angenehmen Abendunterhaltungen, wodurch er die Glückseligkeit des Familienlebens zu erhöhen wusste, mit fröhlichem Herzen sagen! Jeden Morgen versammelte er seine Familie, um

mit ihr ein Morgenlied zu singen, und des Tages über beschäftigte er sich einige Stunden mit seinen Kindern unter Leitung seiner Frau, die ihm an Tugenden, wie sie eine Frau und Gattin zieren, ebenbürtig war. In den Abendstunden liebte er es auch, neben der Gewöhnung der Kinder zur Sittlichkeit, auf die Vorzüge des deutschen Volkes, auf den Ernst und die Tiefe, mit welcher es die Wahrheiten zu erfassen bestrebt ist, hinzuweisen; mit Begeisterung sprach er noch in seinen letzten Lebenstagen von den großen Thaten Friedrichs des Großen; durch die Gesellschaftsreisen, die er öfters mit seinen Kindern und Zöglingen unternahm, erweckte er unter Hinweis auf die Schönheiten des deutschen Landes und in der Erweckung der Freude an der Natur die Liebe seiner Kinder zum Vaterlande, in denen „die starken Wurzeln unserer Kraft“ ruhen; dadurch, dass er theilnahm an den kindlichen Vergnügungen, erwarb er sich das Herz und die Zuneigung seiner Kinder, wie diese wiederum durch väterliche Festigkeit und mütterliche Zärtlichkeit immer mehr zu einer reichlichen und harmonischen Entfaltung der in ihnen schlummernden guten Keime und Kräfte gelangten. Mit einem Worte, es herrschte in seiner Familie der gesunde Geist eines wahren deutschen Lehrer-Familienlebens, der da sittliche, verständige, willensfeste und wahrhaft deutschgesinnte Menschen bildet. Möge das Vaterland sich stets solcher Erzieher zu erfreuen haben!

Salzmann wirkt aber nicht nur fort in seinen Schriften und durch sein Musterbild, das er als Erzieher und Familienvater darstellt, sondern auch in der von ihm gegründeten Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal. Während alle andern von Philanthropen gegründeten Institute mit der Zeit verfielen — ein Zeichen, dass ihnen der Grund zum Gedeihen und zur Lebensfähigkeit fehlte —, hat es Salzmann verstanden, ein lebendiges Denkmal seines Geistes und Charakters in der noch jetzt blühenden Anstalt zu Schnepfenthal zu schaffen. Dass diese Anstalt heute noch blüht und mehrentheils in dem Sinne und Geiste des Gründers fortgeführt wird, lässt leicht erkennen, dass sie auf einem Felsen erbaut war, und zwar von einem Manne, der neben dem realistischen Interesse auch das ideale und nationale zur Geltung brachte, der neben der intellektuellen Bildung auch die Kultur des Gedächtnisses in richtiger Weise würdigte, kurz, der die Ideen des Philanthropismus vor allen andern Vertretern dieser Richtung am reinsten und klarsten erfasst, sie von Irrthümern gereinigt, am ruhigsten und besonnensten durchgeführt und dadurch den Beweis geliefert hat, dass neben den in der philanthropistischen Richtung liegenden Mängeln und

Gebrechen auch manche schöne Perle, manche lebensfähige Idee und edle Wahrheit für die Erziehung ruhte. Darauf hin weisen auch die in der Schnepfenthaler Erziehungsanstalt erzielten Resultate, so dass „die Gewässer und die Stürme“ der Nachzeit sie nicht zu erschüttern vermochten. Männer sind aus ihr hervorgegangen, die zum Wole der Menschheit gewirkt haben und noch wirken. Durch einen Ritter, Guts-Muths, Lenz, La Serre, Glatz, Ausfeld, die theils als Schüler, theils als Mitarbeiter die gesunden und lebensvollen Gedanken der Erziehungs- und Unterrichtsmethoden Salzmanns in sich aufnahmen und nachher in andern Kreisen hervorragende Stellungen bekleideten, ward auch sein den Schülern eingeflößter Geist mittels des lebendigen Wortes hinausgetragen in die deutschen Lande.

Zur sogenannten „wissenschaftlichen" Pädagogik.

Von Dr. Friedrich Dittes.

Seit ungefähr zwei Jahrzehnten hat sich in dem grossen Kreise der deutschen Pädagogen eine Partei gebildet, welche den Philosophen Herbart als ihr geistiges Oberhaupt verehrt, einige Anhänger desselben, namentlich T. Ziller, als ihre Führer anerkennt und den Inbegriff ihrer Lehren und Bestrebungen die „wissenschaftliche Pädagogik" nennt. Obwol nun diese Partei eine sehr hohe Meinung von sich hat und zu einer durchgreifenden Reform des gesammten Unterrichts- und Erziehungswesens befähigt und berufen zu sein glaubt, hat sich doch die vorliegende Zeitschrift bisher nur wenig mit ihr befasst, weil der Herausgeber der Ansicht war und noch ist, dass es einerseits wichtigere und dringendere Angelegenheiten gebe, als diese sogenannte „wissenschaftliche" Pädagogik, und dass dieselbe anderseits von selbst allmählich in das richtige Licht treten werde, indem jedem Rausche die Ernüchterung zu folgen pflegt. Dass diese Wandlung in der Partei der „Wissenschaftlichen" bereits in vollem Gange ist, ergibt sich aus den Bekenntnissen ihrer Wortführer selbst, denen wir daher auch einstweilen die weitere Prüfung und Beleuchtung ihrer Lehre überlassen können. Wir haben hiervon schon vor Jahren einen Beleg in diesen Blättern verzeichnet und wollen einen neuen im Folgenden vorführen.

Nachdem bereits längere Zeit im Gremium der Herbart-Ziller'schen Partei verschiedene Differenzen und Dissonanzen gespielt hatten und dieselben auch schon über den Kreis der Eingeweihten hinausgedrungen waren, erschien im Jahre 1880 von einem der tüchtigsten und besonnensten Genossen der „wissenschaftlichen" Pädagogen eine Schrift, welche so ziemlich als Absagebrief angesehen werden konnte und von dem Verfasser des uns heute vorliegenden Buches in der That als solcher aufgefasst zu werden scheint. Jene Schrift führte den Titel „Herbart und seine Jünger" und richtete sich gegen die in diesem Kreise hervortretenden Gebrechen und Unarten, gegen das fanatische „Eifern", den „unruhigen, streitbaren Geist", das „kampffertige Zusammenscharen in kleinere Heerlager", gegen den Autoritätscultus und den Mangel an freier, fruchtbarer Geistesarbeit, gegen Prahlerei und Selbstüberschätzung, gegen anmaßende und herabsetzende Ausfälle auf diejenigen, welche nicht zur „Schule" halten, gegen das Streben, auf alle Weise, selbst mit Hilfe der Staatsgewalt, der Partei zur Macht zu verhelfen u. s. w., wogegen der Verfasser mit Recht betonte, dass pädagogische Verhandlungen nur dann in ersprießlicher Weise geführt werden können, wenn „die Theilnehmer nicht auf

ein gewisses Bekenntnis vereidigt werden“, wenn nicht „alles Recht der Überzeugung“ aufgehoben und die Forschung nicht durch „von fremden Gewalten gezogene Schranken“ eingeengt wird. Das Sectenwesen aber schilderte er mit folgenden anschaulichen und zutreffenden Worten: „Die Heiden weihten in alten Zeiten um ihre Götter herum ein weites Gebiet zu ewigem Brachliegen; nur die heiligen Pfauen und Gänse schritten hier auf und ab und ließen sich von den Tempelhütern füttern. Ich weiß nicht, ob unser Garten auch ein solches heiliges Gebiet werden soll.“ So ein Mann, der aus Erfahrung reden konnte (s. Pädagogium III. Jahrg., 7. Heft, Literaturblatt).

Die neue uns vorliegende Schrift führt folgenden Titel: „Die wissenschaftliche Pädagogik in ihren Grundlehren gemeinverständlich dargestellt und durch Beispiele erläutert.“ Von Dr. Gustav Fröhlich. Wien 1883, Pichler. 164 S.

Wir bemerken sogleich im Allgemeinen, dass der Verfasser zu seinem Unternehmen vollauf befähigt war, dass er dasselbe mit großer Sorgfalt und bestem Erfolge durchgeführt hat, dass also das angezeigte Buch als eine gelungene Einführung in die sogenannte wissenschaftliche Pädagogik bezeichnet und allen denen empfohlen werden kann, welche sich über alles Wesentliche des Herbart-Ziller'schen Systems in guter Ordnung, aber ohne Weitläufigkeit informiren wollen. Der Totaleindruck, welchen das Buch hinterlässt, ist der, dass Fröhlich zwar sich noch immer zu seiner Schule bekennt, die Lehre derselben sogar mit überschwänglichen Lobsprüchen preist, dieselbe aber theils mit vollem Bewusstsein als sehr fehlerhaft kritisirt, theils, obwol noch mit einiger Befangenheit, derart analysirt, dass ihre Schwächen dem vorurtheilslosen und gereiften Leser deutlich entgegen treten. Das Buch dürfte daher jedenfalls in weiten Kreisen aufklärend wirken, kaum aber der „wissenschaftlichen Pädagogik“ mehr Anhänger als Gegner verschaffen. Doch gehen wir näher in dasselbe ein.

Fröhlich nennt seine Schrift „das Resultat langer, ernster Studien und vieljähriger Schul- und Erziehungsthätigkeit“. „Nachdem ich mich“, bemerkt er an einer anderen Stelle, „zwei Decennien hindurch mit der Pädagogik im Geiste Herbart's innig zu befreunden und sie in der Praxis vielfach anzuwenden gesucht, auch mit zahlreichen Amtsgenossen und Freunden das Herbart'sche System des öftern zum Gegenstande eingehender Discussion gemacht habe, darf ich mir wol, ohne der Unbescheidenheit geziehen werden zu können, ein offenes wolmeinendes Wörtlein über die Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik erlauben.“ . . . „Ich will darum versuchen, in vorliegender Schrift die Grundbegriffe und Grundlehren der wissenschaftlichen Pädagogik einfach und verständlich vorzuführen und zwar so, dass wissenschaftliche Gründlichkeit und Schärfe nicht beeinträchtigt werden.“ — Dabei will Fröhlich gegenüber derjenigen Pädagogik, welche auf anderem Boden gewachsen ist, „nicht so hochmüthig und absprechend auftreten“ und nicht so sehr „mit den Ketten des Systems klirren“, wie es bei den Wortführern der „Schule“ üblich ist; auch will er „nicht sämmtliche Lehren der wissenschaftlichen Pädagogik ungeprüft für goldene Weisheit erklären“. Das Alles kann nur eine günstige Meinung für den Verfasser erwecken.

Im ersten Satze der Einleitung seiner Schrift definirt Fröhlich das System seiner Schule als „die wissenschaftliche oder philosophische Pädagogik, d. h. die

Erziehungslehre, welche aus einem abgerundeten System logisch durchgebildeter, aus sicheren Principien abgeleiteter und erfahrungsmäßig geprüfter Begriffe besteht, von Herbart begründet, von Waitz, Mager, Scheibert, Strümpell, Lindner, Vogt, Kern, Willmann, Ballauf, E. Barth, Rein, Just und anderen Pädagogen vertreten und besonders von Ziller und Stoy fortgebildet wurde." — Schon hier müssen wir ein wenig verweilen. Vor allem muss es als unzulässig bezeichnet werden, die beiden durch das Wörtchen „oder" verbundenen Ausdrücke „wissenschaftlich" und „philosophisch" als gleichbedeutend hinzustellen. Denn erstens reicht die Wissenschaft, auch in pädagogischen Angelegenheiten, viel weiter, als die Philosophie, und zweitens ist letztere keineswegs durchaus Wissenschaft, sondern zu einem grossen Theil blos subjective Speculation und Meinung, in welcher Hinsicht auch die Herbart'sche Philosophie keine Ausnahme bildet. Wer mit der Geschichte und den zahlreichen Systemen der Philosophie bekannt ist und nicht auf irgend einen Meister schwört, wird sich hüten, die Prädicate „wissenschaftlich" und „philosophisch" mit einander zu verwechseln. Welche Bewandtnis es ferner mit dem „abgerundeten" System, mit den „logisch durchgebildeten" und „erfahrungsmäßig geprüften" Begriffen, sowie mit den „sicheren" Principien der hier in Rede stehenden Pädagogik hat, das wird sich zeigen, wenn wir den Ausführungen Fröhlichs aufmerksam folgen. Den Titel der „Wissenschaftlichkeit" gleich im voraus einem bestimmten Gedankensystem beilegen, ist leicht, weil das Papier geduldig ist; aber die Logik nennt ein solches Vorgehen „Erschleichung", und sofern mit demselben die Herabsetzung *fremder* Geistesarbeit verbunden ist, hat auch die Moral Einsprache zu erheben. In der That kann doch der Gegensatz zur „wissenschaftlichen" Pädagogik nur die nicht-wissenschaftliche sein; jene nun ist nach dem Vorgeben vieler Parteigenossen Fröhlichs im ausschließlichen Besitz der Jungherbartianer, diese ist das armselige Surrogat, mit welchem sich alle Anderen, die man mit dem Titel „Vulgärpädagogen" beehrt, behelfen müssen. Herr Fröhlich selbst gehört zwar, wie wir schon bemerken konnten, nicht zu den superklugen Adepten der alleinseligmachenden Wissenschaftlichkeit; aber er hat sich doch keineswegs ganz frei erhalten von den Prätensionen seiner Schule. Denn auch nach ihm ist die wissenschaftliche Pädagogik erst „*von Herbart begründet*"; vor diesem muss sonach die Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft ohne Fundament gewesen sein, und die Leistungen nicht nur der Griechen und Römer, sondern auch der Luther, Baco, Comenius, Francke, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Kant, Schleiermacher, Fichte, Niemeyer, der Philanthropen u. s. w. treten vor den Offenbarungen des ersten und größten Propheten als unwissenschaftliche Dilettantenarbeit in den Hintergrund. Vielleicht stellt sich aber bei näherer Betrachtung das reine Gegentheil dieser Anschauungsweise heraus. Vorläufig steht wenigstens so viel fest, dass sich schon vor Herbart Männer mit Pädagogik beschäftigt haben, die auch etwas von Wissenschaft verstanden. Was ferner die von Fröhlich aufgeführte Reihe von Männern betrifft, welche die „wissenschaftliche" Pädagogik „vertreten", so bedarf einerseits die Zusammengehörigkeit dieser Namen einer genaueren Untersuchung, aus welcher sich ergeben würde, dass hier viele und wichtige Gegensätze obwalten; und anderseits vermisst man eine ganze Anzahl von Namen, welche sich unter den Zillerianern stark hervorgethan haben. Auch Herr v. *Sallwürk*, Oberschulrath in Karlsruhe, fehlt in obiger Liste, obwol er vor-

mals als eine Säule der Partei galt und jedenfalls manchen der Genannten geistig weit überragt. Wie Herr Fröhlich im Vorworte seines Buches mittheilt, ist Sallwürk der Verfasser jener oben angeführten, anonym erschienenen Schrift „Herbart und seine Jünger“, und vielleicht gehört er nun nicht mehr zur Genossenschaft der „Wissenschaftlichen“. Dass endlich Ziller und Stoy, welche das Herbartsche System „besonders fortgebildet“ haben, in wichtigen Punkten differiren, wird in Fröhlichs Buch selbst nachgewiesen. Nun kommt zwar, wo es sich um „Wissenschaft“ handelt, auf Namen weniger an, als auf Gedanken und Lehren; aber in dem Kreise, in welchem wir uns hier bewegen, spielen Namen eine außergewöhnliche Rolle, weil sie als Autoritäten gelten. Das obige Namensverzeichnis leidet aber an dem Übelstande, dass sich in ihm gewichtige Lehrgegensätze ausdrücken, wobei es ungewiss bleibt, auf welcher Seite die wahre „wissenschaftliche“ Pädagogik zu finden sei. Man muss also annehmen, dass dieselbe einstweilen noch unfertig, noch mit inneren Widersprüchen behaftet, noch im Zustand der Gährung begriffen sei, was freilich mit einem abgerundeten System logisch durchgebildeter, aus sicheren Principien abgeleiteter und erfahrungsmäßig geprüfter Begriffe nicht zusammenstimmt.

Herr Fröhlich rühmt nun die von ihm definirte Pädagogik mit folgenden Worten: „Sie erhellt alle Gebiete der Erziehungsthätigkeit mit der Leuchte der Wissenschaft. Wer sich also der Mühe unterzogen hat, sich in sie zu vertiefen, den stattet sie mit einem reichen und wol begründeten pädagogischen Gedankenkreise aus, vermöge dessen er, wie ein geharnischter Ritter, der Praxis gewappnet entgegengehen kann.“ — Im Ganzen wäre es wol besser, die Lobreden auf die Leuchte der Wissenschaft zu verschieben, bis der Leser diese Leuchte genossen hat; vielleicht ist das Lob dann ganz überflüssig, indem ja alle, die in Finsternis wandeln, das ihnen gebotene Licht dankbar annehmen und preisen werden. Ob dasselbe „alle Gebiete der Erziehungsthätigkeit“ erhellen werde, ist freilich gleich anfangs zweifelhaft, da die Philosophie allein dazu keinesfalls ausreicht, wozu noch das Bedenken kommt, dass diese vielleicht selbst nicht unfehlbar ist. Und was den „geharnischten Ritter“ betrifft, so ist es noch fraglich, ob er in der Praxis des Schul- und Erziehungswesens die wünschenswerte Elasticität und Gewandtheit zeigen wird; es könnte sich auch ereignen, dass ihm seine Rüstung den Gebrauch seiner Sinne und Glieder erschwerte. — Ohne uns noch mit den übrigen, sehr überschwänglichen Lobsprüchen aufzuhalten, welche Fröhlich seinem Abriss der „wissenschaftlichen“ Pädagogik vorausschickt, fassen wir sogleich die Schwierigkeiten ins Auge, welche mit dem Studium derselben verbunden sind. „Wer in die Schulsprache dieser (Herbartschen) Pädagogen nicht eingeweiht ist“, bemerkt Fröhlich, „mag sich wol längere Zeit den Kopf zerbrechen, wenn er vernimmt, dass ‚der nächste Zweck des Unterrichtes das gleichschwebende, vielseitige Interesse‘ sei, dass ‚jede methodische Einheit die vier formalen Stufen des Unterrichts: Klarheit, Association, System und Methode durchlaufen müsse‘, dass ‚die Apperception am stärksten durch frei steigende Vorstellungen geschehe‘, dass ‚die Erziehung zuerst dem objectiven Theile des Charakters ihre Aufmerksamkeit widmen und ihn in Ordnung bringen solle, dann werde das Subjective die Sanction und die letzte Berichtigung und Verfeinerung des sittlich angelegten Charakters leicht vollbringen können‘ u. s. w.“ Solche für den „Uneingeweihten“ schwer verständliche Ausdrücke seien eine der Ursachen, warum die „wissenschaftliche“ Pädagogik sich

so schwer in weitere Kreise verbreite; übrigens sei auch, trotz aller Arbeit der Meister und Eingeweihten, das System selbst noch nicht fertig, „der Dom der wissenschaftlichen Pädagogik keineswegs schon ganz erhöht, vollendet und innerlich ausgebaut.“ — Freilich nicht. Man könnte, wol auch sagen das Werk gleiche vorläufig weniger einem Dom, als einem gewissen Thurm, zumal es unter den Baumeistern nicht an heftigen Zerwürfnissen fehlt, und z. B. Ziller gegen Strümpell förmliche Bannflüche erlassen hat.

Fröhlich rathet nun: „Vorerst sollten die gelehrten Herren Darsteller des Herbartschen Systems den hohen Olymp allgemeiner Abstractionen mitunter etwas verlassen, die unverständliche, nicht einmal durchgehends correcte Schulsprache hie und da mit einer etwas verständlicheren Ausdrucksweise vertauschen.“ Ganz recht, nur nicht blos „mitunter etwas“, nicht blos „hie und da“, sondern immer, und durchgreifend, und überall. Auch dürften sie „ihre Weisheit nicht als etwas vollständig oder absolut Neues, noch nicht Dagewesenes darstellen.“ Sehr gut. Ferner sei nicht außer Acht zu lassen, dass das Herbartsche System noch „einzelne dunkle Punkte“ und „manches rein Theoretische enthält, welches für die Praxis erst noch nutzbar zu machen ist und erst noch durch die Erfahrung als heilsam und unanfechtbar sich bewähren muss.“ Freilich, freilich, und solcher schwachen Stellen gibt es recht viele. — Indem Fröhlich ferner daran erinnert, dass Herbart in seiner Pädagogik auf Pestalozzi und Niemeyer fuße und besonders des letzteren „Grundsätze“ eine lange Reihe von Jahren seinen Vorlesungen zu Grunde gelegt habe, äußert er, Herbart „hätte vielleicht besser gethan, wenn er auch später bei der Lehre dieses tüchtigen und klaren Pädagogen .... einfach stehen geblieben wäre.“ Das meine ich auch. „So mancher Gedanke des Meisters ist darum auch manch einfachem Schulmeisterlein, auf welches der orthodoxe Herbartianer vielleicht mitleidig heruntersieht, nicht so ganz fremd .... Wenn Herbart sagt: ‚Pflege das gleichschwebende vielseitige Interesse!‘ so haben Pestalozzi, Niemeyer, Dinter u. a. schon früher gelehrt: ‚Die Erziehung darf nicht eine Kraft zum Nachtheile der übrigen bilden,‘ sondern soll eine ‚harmonische Bildung aller Kräfte‘ bewirken. Wenn Herbart lehrt: ‚Erwecke das speculative Interesse‘, so ruft Diesterweg den Lehrern zu: ‚Übet eure Schüler im Selbstdenken!‘ — Der analytische Unterricht war schon vor Herbart nicht ganz unbekannt (nicht ganz?); denn Pestalozzi u. a. lehrten: ‚Schließet das Unbekannte an das Bekannte an!‘ — und Herbart gesteht selbst, dass die Verstandsübungen Niemeyers nichts anderes seien, als der von ihm geforderte analytische Unterricht.“ Schon recht, aber historisch richtiger wäre es gewesen, wenn Herbart gestanden hätte, dass der von ihm geforderte analytische Unterricht nichts anderes sei, als die Verstandesübungen Niemeyers. Die Herbartianer sollten überhaupt bedenken, dass die Umstempelung und neue Benennung gemeingiltiger Grundsätze nicht genügt, um den Anspruch auf Originalität zu begründen. Selbst die Äußerung Fröhlichs, dass auch außerhalb der Herbartschen Schule „ein gewisser Kreis Herbartscher Gedanken oder wenigstens einzelne Anklänge“ vorhanden seien, ist mindestens sehr einseitig; zutreffender wäre es, zu sagen, auch in der Herbartschen Schule finden sich einige allgemein anerkannte Wahrheiten und Anklänge richtiger Gedanken.

Nachdem nun Fröhlich in der Einleitung seines Buches den Charakter und die Stellung der „wissenschaftlichen“ Pädagogik skizzirt hat, gibt er im

ersten Theile seines Buches einen Abriss derselben. Er beginnt mit dem Herbartschen Satze: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und der Psychologie. Jene zeigt das Ziel oder den Zweck der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse." — Es ist klar, dass die praktische Philosophie nur einen Zweck der Bildung, nur das sittliche Ziel der Erziehung zeigen kann, und dass die Psychologie eben nur von der psychischen Entwickelung des Menschen handelt, dass sie aber selbst auf diesem Gebiete dem praktischen Pädagogen eine ausreichende Leitung nicht zu bieten vermag, dass sich vielmehr mit ihr die Übung und Erfahrung im pädagogischen Berufskreise selbst verbinden muss, wenn bezüglich der Mittel und Hindernisse der Bildung eine wirkliche Einsicht erzielt werden soll. Der rechte Pädagog muss neben der Ethik und Psychologie noch vieles Andere studiren, und er muss auch, was keineswegs nebensächlich oder gar überflüssig ist, seine eigentliche Berufsthätigkeit, sein Metier, ordentlich erlernen. Wer das nicht thut, bleibt ein Halbwisser und Pfuscher, der vielleicht allerlei hochtrabende und anmaßliche Reden vorzubringen weiß, aber weder in der Theorie noch in der Praxis sich über den Dilettantismus erheben kann. Kurz: die Herbartsche Grundlegung zur Pädagogik ist einseitig und unzureichend. Wenn sie nur wenigstens fest wäre! Fröhlich glaubt das. „Durch diesen (den obigen) Lehrsatz", fährt er fort, „wird die Pädagogik auf zwei feste Säulen, die wissenschaftliche Sittenlehre und die Seelenlehre, gebaut und durch diese wissenschaftlichen Stützpunkte selbst zur Wissenschaft erhoben." — In der Idee, d. h. unter Voraussetzung einer richtigen Ethik und richtigen Psychologie, trifft das zu, obwol die oben bezeichnete Einseitigkeit auch dann noch bleibt. In der Wirklichkeit aber sind die „zwei festen Säulen" der „wissenschaftlichen" Pädagogik theilweise aus ziemlich gebrechlichem Material zusammengesetzt und keineswegs für die Ewigkeit gefügt. Wir müssen es dem Leser anheimstellen, die Abrisse der Herbartschen Ethik und Psychologie, welche Fröhlich in seinem Buche gibt, aufmerksam durchzulesen, eventuell weitere Studien über jene Ethik und Psychologie zu machen und sich dann zu fragen, ob die so zuversichtlich gemachten Verheißungen erfüllt seien. Zu einer Analyse und Kritik der Herbartschen Ethik und Psychologie ist in diesem Aufsatze nicht Raum; bezüglich der letzteren haben wir im vorigen Jahrgange des Pädagogiums (S. 446 ff.) einige Bemerkungen gemacht, bezüglich der ersteren wollen wir wenigstens das Schlussurtheil Fröhlichs anführen. Er sagt: „Vergleichen wir die sittlichen Ideen Herbarts mit den sittlichen Wahrheiten des Christenthums und dem sittlichen Wandel des Erlösers, so finden wir die innige Übereinstimmung zwischen Wissenschaft und göttlicher Offenbarung." — Im besten Falle, d. h. wenn die behauptete innige Übereinstimmung durchaus stattfände, hätten wir also auch hier nichts Neues vor uns, und man sieht nicht ein, was denn die Pädagogik durch die Herbartsche Abstempelung und Approbation der christlichen Sittenlehre gewonnen hätte. Bezüglich der Psychologie aber wollen wir noch bemerken, dass es uns ganz unverständlich ist, aus welchen Gründen Fröhlich den Satz aufstellt: „Die Psychologie ist recht eigentlich die angewandte Pädagogik" (S. 50). Wir wissen nur, dass man außerhalb des Kreises der „wissenschaftlichen" Pädagogen das Gegentheil für richtig hält, nämlich dass die Pädagogik angewandte Psychologie sei, freilich in der oben angedeuteten Beschränkung.

Doch wollen wir nun noch einige Blicke auf die Pädagogik selbst werfen, da in derselben eben sie selbst die Hauptsache sein muss und man billig fragt: was fällt denn endlich von den so hochgepriesenen Tischen der Herbartschen Ethik und Psychologie für Erziehung und Unterricht ab? — Wenn man eine pompöse Vorhalle besichtigt hat, erwartet man auch, dass hinter derselben ein respectables Hauptgebäude stehe.

Über die allgemeine Erziehungslehre, wie sie Fröhlich skizzirt, können wir uns in diesem Aufsatze nicht verbreiten; wer die bezüglichen Ausführungen im Buche selbst mit Aufmerksamkeit liest, wird leicht finden, ob das Gute in derselben neu, das Neue haltbar und wertvoll sei. Überdies ist mit allgemeinen Erörterungen in einem engen Rahmen nicht viel ausgerichtet, weshalb wir auch die didaktischen Principfragen hier bei Seite lassen wollen. Unsere Leser sind in der Mehrzahl praktische Schulmänner, und diese werden sich vorzugsweise für die Anwendung der „wissenschaftlichen" Pädagogik auf den Unterricht interessiren; da handelt es sich um concrete Dinge, und da muss das System die Probe bestehen. Besehen wir uns also das praktische Ergebnis der „wissenschaftlichen" Pädagogik.

„Die Reform des Unterrichts, berichtet Fröhlich (S. 100), welche durch die Herbart-Zillersche Unterrichtslehre herbeigeführt werden soll, umfasst erstens die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes, zweitens das Verhältnis und die Beziehung der einzelnen Lehrfächer zu einander und drittens die Durcharbeitung des Lehrstoffes . . . . Nach Ziller muss wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes auf jeder Unterrichtsstufe (in jedem Schuljahre) ein Gesinnungsstoff als erster und wichtigster Unterrichtsgegenstand behandelt werden; dieser sittlich-religiöse Stoff muss die religiösen und moralischen Ideen in concreter Form enthalten, also ein geschichtlicher Stoff sein . . . . Hiernach hat nun Ziller seine Gesinnungsstoffe ausgewählt und den acht Schuljahren einer deutschen Schule zugewiesen; es sind folgende: im ersten Schuljahre zwölf Märchen (von Grimm), im zweiten Robinson, im dritten die Geschichte der Patriarchen, im vierten die Richterzeit in Israel, im fünften die Königszeit in Israel, im sechsten das Leben Jesu, im siebenten die Apostelgeschichte, im achten die Reformationsgeschichte (Katechismus). — In und mit diesen Stoffen durchläuft nach Ziller der Zögling die seiner eigenen Entwickelung entsprechenden Hauptmomente in der uns bekannten Entwickelnng der Menschheit." — Fröhlich weist hier darauf hin, dass u. a. auch Dr. Rein diesem Zillerschen Lehrplan in der Hauptsache folgt, und fährt dann fort: „Nach Ziller und Rein soll dieser culturgeschichtliche Gesinnungsstoff, damit unter die verschiedenen Fächer ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige Beziehung komme, mit dem Stoffe der übrigen Unterrichtsfächer nicht nur innig verbunden werden, sondern sämmtlicher übrige Lehrstoff soll zum ersteren auch in eine völlig dienende Stellung kommen, so dass er sich ganz nach dem Gesinnungsstoffe, als seinem Centrum, richtet und sich um ihn gruppirt, damit er ihn dadurch stütze und ergänze. Naturkunde, Geographie u. s. w., und wenn möglich auch das Rechnen, rücken somit in der Weise fort, wie das geschichtliche Pensum es vorschreibt. Wenn also z. B. im ersten Schuljahre in einem Märchen (vom Wolf und den sieben jungen Geislein) vom Wolfe und der Ziege die Rede ist, so werden beide beschrieben, nicht früher und nicht später. Dieser naturgeschichtliche Stoff richtet sich also ganz nach dem Gesinnungsstoffe, dem

Märchen. Ist in der biblischen Geschichte der Patriarchen z. B. vom Jordan, von Sichem, vom See Genesareth die Rede, so werden diese geographischen Objecte behandelt; also die Geographie ist ganz die Dienerin der biblischen Geschichte. Sogar das Rechnen sucht man an die in den Märchen vorkommenden handelnden Figuren anzuschließen; z. B. die Behandlung der Zahl 8 an die 8 Ziegen (7 junge und 1 alte) des Märchens. — Diese Verbindung aller Fächer mit einem culturgeschichtlichen Stoffe derart, dass letzterer eine völlig dominirende Stellung einnimmt, versteht nun Ziller ganz besonders unter dem Ausdrucke Concentration des Unterrichts."

Das also war des Pudels Kern! — Dass dieses Unterrichtsproject nicht von einem fachmännisch durchgebildeten Pädagogen herrühren kann, wird jedem Kenner ohne weiteres einleuchten; dass aber der Urheber desselben der Hauptmadator der „wissenschaftlichen" Pädagogik ist und sich für berufen hielt, die Schule zu reformiren und der Lehrerwelt eine Leuchte aufzustecken, dass er sich sogar einen Anhang zu schaffen verstand, das ist ein in der Geschichte des Unterrichtswesens einzig dastehendes Curiosum. Selbst im Kreise der „Wissenschaftlichen" hat Ziller nicht allseitige Zustimmung gefunden, namentlich nicht in Betreff der „Concentration". Fröhlich selbst registrirt bezüglich dieses Capitalpunktes etliche Differenzen, indem er z. B. berichtet: „Manche Pädagogen, wie Ziller, verlangen hier ein vollständiges Dominiren eines Stoffes, des culturgeschichtlichen, über die übrigen Stoffe; andere Meister, wie Herbart und Stoy, gehen nicht so weit und legen das Hauptgewicht mehr auf die persönliche Einwirkung des Lehrers auf den Zögling" (S. 22). „Stoy legt der Zillerschen Art der Concentration keinen Wert bei, wol aber verlangt derselbe (wie andere Pädagogen auch, D.) die Verbindung innerlich verwandter Fächer" (S. 103). Ferner citirt Fröhlich (S. 157) von Stoy noch den Ausspruch: „Leider ist die Concentration ein Begriff, dessen sich die pädagogische Oberflächlichkeit bemächtigt hat!" — und von Mager (den die „Wissenschaftlichen" zu einem der Ihrigen stempeln wollen) folgende treffliche Abfertigung: „Mir wird schon ganz übel zu Muthe, wenn ich jemanden von dem Princip, dem Mittelpunkte reden höre, den eine Schule haben müsse. Eine Taschenuhr ist ein bloßer Mechanismus und mag mit einem Principe begriffen werden; beim Organismus, z. B. beim menschlichen Leibe, muss man schon mehrere Principien sich gefallen lassen; um wie viel mehr wird dies im Geistigen der Fall sein! — Welch' eine Quacksalberei liegt nicht darin, für alles nur ein Recept zu haben!" — Mager war eben ein klarer Kopf und ein erfahrener Pädagoge und darum sicher vor Quacksalberei.

Bevor nun Fröhlich sein eigenes Urtheil über das Zillersche Unterrichtsproject abgibt, citirt er noch etliche kritische Bemerkungen anderer „wissenschaftlicher" Pädagogen über das System im Ganzen. So bemerkt er u. a.: „Selbst Freunde und Vertreter der Herbart-Zillerschen Schule erklären sich nicht mit allen Lehren derselben einverstanden. So spricht O. Willmann sich in einer umfangreichen Abhandlung ‚über die Dunkelheiten der allgemeinen Pädagogik Herbarts' tadelnd aus. Ja, Ziller, dieser eifrigste und treueste Jünger Herbarts, tadelt selbst seinen Meister, welchen er doch so hoch verehrt und dessen Lehren er möglichst bis ins Einzelnste adoptirt hat; er sagt nämlich: ‚Die Gliederung der Herbartschen Unterrichtslehre leidet, so weit sie entwickelt ist, überhaupt an großer Undeutlichkeit. (Und so weit sie nicht

entwickelt ist? D.) Die ganze Lehre Herbarts über das Verhältnis der Vielseitigkeit zu dem sittlichen Charakter ist, wie selbst Th. Vogt zugestehen muss, nicht klar dargestellt; niemand begreift, wie aus der Vielseitigkeit des Zöglings nothwendig die Tugend, als das letzte Resultat, hervorgehen muss. ‚Herbart, der beide Ziele feststeckte, war das schwierige Verhältnis beider zu einander auch dann, als er seine Gedanken darüber aufzuschreiben begann, nicht völlig klar.' " — Nimmt man nun zu solchen Äußerungen der intimsten Anhänger des Systems noch die zahlreichen und viel weiter gehenden Abweichungen hinzu, wie sie sich bei Waitz, Strümpell, Stoy, Lindner u. s. w. finden, die ja auch zur „Schule" gehören — ganz abgesehen von den Anschauungen der blos Affiliirten — so fragt man billig, was denn nun eigentlich die specifische und kanonische Lehre der „wissenschaftlichen" Pädagogik sei. Eine Partei, welche mit ihrer „Wissenschaftlichkeit" so viel Aufhebens macht und sich dieselbe geradezu als charakteristisches Merkmal, als Privilegium, als genossenschaftliches Abzeichen und als Geschäftsfirma beilegt, muss doch wenigstens wissen, was sie will. Bisher hat man geglaubt, dass der Wahrheit die Kraft eigen sei, vernünftige Menschen zu überzeugen und zu einen; die „wissenschaftliche" Pädagogik mit ihren „festen Säulen" ist aber ein so problematisches Ding, dass sie in den Reihen ihrer Bekenner allerlei Häresieen und Verwirrungen hervorruft, und dies schon da, wo es sich um die „sicheren Principien" handelt. Wie aber erst dann, wenn es gilt, das System praktisch anzuwenden und auszuführen!

Nun, Fröhlich selbst, obwol er nicht „eine erschöpfende Kritik" liefern, sondern „nur auf einige hervorragende Punkte hinweisen" will, zeigt in genügender Weise die Gebrechen und Differenzen der Reformprojecte seiner Schule, insbesondere die Unbrauchbarkeit des Lehrplanes von Ziller. „Den Irrthum Herbarts", bemerkt er (S. 152), „dass der analytische Unterricht einen Cursus für sich bilden müsse, hat schon Ziller berichtigt." Aber dieser selbst habe bei seinem Berichtigungswerke „ganz entschieden den Unterricht breit und langweilig" gemacht und seine eigene Hauptregel übertreten, nämlich die: „der Unterricht soll das Interesse erwecken." Nachdem Fröhlich dies nachgewiesen, sagt er ferner: „Eine solche Übertreibung ist auch z. B. noch das Anschließen des elementaren Rechnens an geschichtliche Stoffe, wie z. B. an die Märchen. Es ist zu bedauern, dass durch solche Principienreiterei die Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik nur gehemmt wird. Wer die Kinderwelt genau kennt und täglich in der Schulpraxis steht, der wird sich nicht einreden lassen, dass ein Kind dadurch sittlicher werde, oder zur besseren Einheit seines Selbst gelange, dass mathematischer Stoff an geschichtliche Stoffe angezwungen wird.... Einem siebenjährigen Kinde, welches seine Heimat noch nicht genau kennt, welches noch keine klare Vorstellung von einem See, einem Kahne, von Birn-, Apfel- und Nussbäumen, von einer kleinen Insel und vielen anderen Gegenständen hat, fehlen die meisten Kenntnisse, ja selbst die appercipirenden Vorstellungen, um das Verständnis der Robinson-Erzählung, also vom Meere, einem Schiffe und dem Leben auf demselben, einer Seereise, dem Schiffbruche, der Kokosnusspalme, des Citronenbaumes und vieler anderer Objecte erlangen zu können.... Das Verkehrteste im ganzen Concentrationsunterricht ist aber die von Ziller aufgestellte Forderung, dass den geschichtlichen Gesinnungsstoffen der ganze übrige Lehrstoff aus der Heimatskunde oder Geographie, aus der

Naturkunde, im Lesen, Schreiben u. s. w. an- und eingezwängt werden soll. Das ist nach unserer Meinung nicht eine pädagogisch richtige Concentration. Dieselbe befolgen heißt offenbar die Dinge auf den Kopf stellen und verstößt gegen verschiedene psychologische Gesetze." (Und doch ist gerade die Herbartsche Psychologie eine der zwei „festen Säulen" der „wissenschaftlichen" Erziehungs- und Unterrichtslehre! Was soll man da denken?)... „Dies kommt daher, dass Ziller noch weniger als sein gelehrter Meister Herbart die Kinderwelt in ihrem Leben und Treiben, Sinnen und Minnen, Spielen, Streben und Wollen genau kennt." — Freilich kommt es daher. Hätten Herbart und Ziller Gelegenheit gehabt, an eigenen oder wenigstens an fremden Kindern genügende Beobachtungen anzustellen, so würden sie das Unsinnige ihrer Einfälle bald erkannt haben. So aber hielten sie sich für berufen, über Dinge zu reden, die sie einfach nicht verstanden — „wie der Blinde von der Farbe". — Während also Fröhlich auf S. 68 seines Buches sagt: „Wir wollten ja nur dem Leser einen Einblick in den pädagogischen Wert der Psychologie geben" — zeigt er in der Analyse der Herbart-Zillerschen Unterrichtslehre, dass die vielberühmte Psychologie der „Wissenschaftlichen" machtlos ist und dass obendrein auch noch die zweite „feste Säule", die Ethik, sich nicht bewährt. Wir geben hierzu aus den Ausführungen Fröhlichs noch einige Belege.

„Zwängt man die naturkundlichen und andern Stoffe in die geschichtlichen hinein, so verwirren sie wol das Kind, tragen aber keinen Deut zu dessen sittlicher Bildung bei. Unnatur und Künstelei können eben weder zur gesunden Intelligenz, noch zur Tugend führen.... Nach Ziller sollen die Reihen der geschichtlichen Thatsachen mit ihrem sittlichen Inhalte die Krystallisationspunkte darbieten, an welche sich alles andere Wissen und das Können anzuschließen hat. Es wäre sehr schön, wenn die kindliche Seele sich in dieser Weise modeln, bearbeiten ließe; aber leider ist es nicht so" (S. 155). — Dass dies „sehr schön" wäre, möchten wir nicht behaupten; dass es nicht wahr sei, muss freilich zugestanden werden. — „Dazu kommt nun noch, dass die Märchen nach dem Zwecke ihrer Entstehung durchaus nicht dazu geschaffen und angethan sind, Moral an ihnen zu lehren.... Es ist ja auch ganz natürlich, dass die Jugendzeit eines Volkes (aus der die Märchen stammen) hohe sittliche Ideen, zu deren Erzeugung schon eine höhere Entwickelungsstufe gehört, schwerlich hervorbringen kann. Welche Moral soll denn in dem Märchen: Die Bremer Stadtmusikanten, liegen? Ist das etwa poetische Gerechtigkeit, dass die alten Thiere von Haus und Hof gejagt werden, und die harten, undankbaren Menschen dafür keine Strafe erhalten? — Das ganze Märchen ist nichts weiter, als ein muthwilliger, ja drolliger und toller Streich aus der Thierwelt. Wo bleibt weiter die poetische Gerechtigkeit in dem Märchen: Das Lumpengesindel? — Der Tod des Hähnchens und Hühnchens ferner ist ein ganz ungereimtes Märchen." (S. 156.) Kurz: in der Zillerschen Concentrationsidee sitzt nach Fröhlich „ein ganzes Nest von pädagogischen Sonderbarkeiten".

Wo also bleibt die hochberühmte Ethik, welche Ziel und Zweck der Bildung zeigt, und die eben so hochberühmte Psychologie, welche den Weg und die Mittel der Bildung zeigt? — Man will doch schließlich auch eine genießbare Frucht sehen von aller aufgewendeten Mühe. Ein gelehrter Aufputz aber, der sofort in Stücke zerfällt, wenn ihre Träger in ein Schulzimmer treten,

mag als Abzeichen und Agitationsapparat einer Secte immerhin einen gewissen Wert haben — zu einer rationellen Theorie und erfolgreichen Ausübung der Pädagogik ist er unbrauchbar. Trotz der „zwei festen Säulen", welche angeblich Zweck und Ziel, Mittel und Wege zeigen, wissen die Herren, welche auf ihnen sitzen, keinen Rath, wenn es zur Arbeit kommt. Dann sollen allerlei da und dort aufgegriffene oder selbst verfertigte Recepte aushelfen, denen aber die innere Einheit, die rationelle Begründung und in Folge dessen die heilende Kraft fehlt. Auch Fröhlich weiß von solch unzulänglichem, ja schädlichem Flickwerk der „wissenschaftlichen" Pädagogik zu erzählen. „Ziller gibt, sagt er (S. 158), überhaupt für den Unterricht zu viele detaillirte Vorschriften. Als ich im Jahre 1875 das Leipziger Seminarbuch zum ersten Male in die Hand bekam, es studirte und beim Unterrichte darnach zu verfahren begann, habe ich wahren Angstschweiß geschwitzt, weil ich immer fürchtete, die Sache falsch aufzufassen und gegen irgend eine der vielen vorgeschriebenen Regeln und Anweisungen zu sündigen. Dieselben werden dem Lehrer sicher zu einem Prokrustesbett. Obwol ich schon vorher ein Jahr lang bei Herrn Prof. Dr. Stoy in Jena die wissenschaftliche Pädagogik nach Theorie und Praxis mit heißem Bemühen betrieben und später noch für mich studirt hatte, mir also deren Ideen nicht mehr neu waren, so kam mir doch dieses Jahrbuch fast ganz fremdartig und die ganze Unterrichtsweise zu gekünstelt vor." — Es ist verschiedenen Anderen auch so ergangen. In der That, ein sonderbares Ding, diese „wissenschaftliche" Pädagogik. Man muss von einem Meister derselben zum anderen gehen, um schließlich zu sehen, dass an ihr nichts ist. In praktischer Hinsicht dürfte auf sie ungefähr das Gutachten passen, welches ein Sachverständiger über eine seiner Prüfung unterstellte Dampfmaschine abgab: „Sie ist ganz gut, sagte er, und hat nur den einen Fehler, dass sie nicht geht." Und in theoretischer Hinsicht? — Auch da mögen noch einige Sätze von Fröhlich Platz finden. „Herbart und noch mehr Ziller sind durch Verfolgung mancher Principien bis zur äußersten Consequenz von Einseitigkeiten und Übertreibungen nicht ganz (nicht ganz?) freizusprechen. Wenn Herbart z. B. in seinem „Umriss pädagogischer Vorlesungen" und Ziller in allen seinen Werken nur das eine Ziel der Erziehung, die Charakterstärke der Sittlichkeit, anerkennt und unter diesen einen Gesichtspunkt alle übrigen Seiten der reichhaltigen menschlichen Seele: Religiosität, Intelligenz, wissenschaftliche Erkenntnis, Kunstsinn u. s. w. zu zwängen suchen, so heißt dies eine Ansicht auf die Spitze treiben. Religiosität, Intelligenz, Einsicht in die verschiedenen Wissenschaften, Künste etc. haben ganz entschieden auch selbstständigen Wert, nicht blos als Vorbedingungen und Diener der Tugend." (S. 151.) „Das Herbart-Zillersche pädagogische System ignorirt ganz die leibliche Erziehung. Das ist entschieden ein Mangel, weil es sich ja in der Erziehung nicht blos um Entwickelung der einen Seite des Menschen, der Seele, sondern um die Ausbildung des ganzen Menschen handelt." (S. 150.) — Man sollte doch meinen, dies sei nicht blos ein wenig Einseitigkeit, sondern die allergrößte Einseitigkeit, welche in der „Wissenschaft" denkbar ist. Vier Fünftel des Ganzen theils ignoriren, theils in den Winkel drängen und im fünften Fünftel nichts Befriedigendes leisten — das ist denn doch ein starkes Stück pädagogischer Reformarbeit.

Wir schließen unsere Mittheilungen aus Fröhlichs Buch, indem wir weitere

Studien in demselben unseren Lesern anheimstellen. Wir können nur wiederholen, was wir schon im Eingange unseres Referates bemerkten: die Lobsprüche Fröhlichs auf die „wissenschaftliche“ Pädagogik werden von ihm selbst entkräftet. Das „großartige Gedankengebäude Herbarts und seiner Jünger“, welches „eine der wertvollsten Gaben für Lehrer und Erzieher“ sein soll, macht bei genauer Besichtigung einen ganz anderen Eindruck. Fröhlich selbst scheint am Ende seines Abrisses sehr ernüchtert zu sein, indem er als „Summa summarum“ nur noch festhält: „Diese Pädagogik ist ohne Zweifel geeignet, die Erziehung der Jugend zu heben und zur Fortbildung der pädagogischen Wissenschaft überhaupt wesentlich beizutragen“ (S. 159). Aber auch das ist noch ein Euphemismus. Da indessen Fröhlich mit seinem Buche der Wahrheit einen schätzenswerten Dienst geleistet hat, so wird ihm Niemand einen Vorwurf daraus machen, dass er von seiner zwanzigjährigen Liebe noch mit einiger Wärme und Schonung spricht.

Rousseau über die Geschichte als Lehrmeisterin.

Von Dr. ***Jakob Mohr*** *-Würzburg.*

Wol in keinem Capitel des Emil hat Rousseau so tiefe Blicke in die Kunst der Erziehung gethan als in dem über den Einfluss der Geschichte auf die Jugend. Vielleicht haben sich aber auch in keinem Abschnitte geniale, treffende Gedankenblitze so innig mit glänzenden Irrthümern gepaart, als gerade in diesem. Verfolgen wir mit nüchternem kritischen Blick das Raisonnement Rousseaus, so werden wir bald gewahr werden, dass er hier ganz unsystematisch zu verfahren scheint, nur eine Blumenlese geistreicher, zuweilen orakelhaft hervorsprudelnder Aperçus bietet, die nur lose aneinander gereiht sind, ja sich zuweilen sogar logisch zu widersprechen scheinen.

Rousseau stellt sich von vornherein auf den Standpunkt, die Geschichte nur als eine in lebendigen Beispielen exemplificirte empirische Psychologie für die Erziehung nutzbar zu machen. Er will, dass Emil die Welt kennen lerne. Obgleich er sonst sehr warm dafür plaidirt, den Zögling tüchtig Lehrgeld zahlen zu lassen, sich auch späterhin nicht das Project versagen kann, ihn unter die Bauernfänger zu stoßen und von ihnen ordentlich rupfen zu lassen, so will er doch in obiger Frage principiell nichts davon wissen. Emil würde darüber selbst zum schlechten Menschen werden, meint er. Jenem abstrakte Theorien über die Natur des menschlichen Herzens vorsetzen, will er aber auch nicht. Es bleibt also nichts anderes übrig, als ihn zum stummen Zuschauer des Welttheaters zu machen. Er führt ihn demgemäß in das Panoptikum der Weltgeschichte. „Will man die Menschen kennen lernen, muss man sie handeln sehen. In der Welt hört man sie nur sprechen; in ihren Reden treten sie zwar öffentlich hervor, aber ihre Handlungen verbergen sie. In der Geschichte jedoch stehen sie entschleiert vor uns, und man beurtheilt sie nach ihren Thaten. Selbst ihre Reden sind uns zu ihrer richtigen Beurtheilung behilflich, denn durch Vergleich ihrer Thaten und ihrer Worte erkennt man zugleich, was sie sind und welchen Schein sie sich geben wollen; je mehr sie sich verstellen, desto besser erkennt man sie.“ Kann man schlagender für die Geschichte sprechen?

Aber diese Lichtseite zeigt sie nur von der Ferne. Rousseau weiß bei näherer Betrachtung um so mehr Schattenseiten an ihr zu entdecken. „Sie stellt die Menschheit weit mehr nach ihren schlimmen, als nach ihren guten Seiten dar.“ „Sie weiß unser Interesse nur durch Revolutionen und Katastrophen zu fesseln.“ „Es fehlt nicht an eingehenden Werken über die geschichtliche Entwicklung derjenigen Völker, die zerfallen und zu Grunde gehen, um so mehr aber an Schilderungen solcher Völker, die sich einer ruhigen und gleichmäßigen

Zunahme zu erfreuen haben, zu glücklich und zu weise sind, sich in die Angelegenheiten ihrer Nachbarn zu mischen oder letztere sich in die ihrigen mischen zu lassen.“ Von den besten Frauen wie „von den besten Regierungen spricht man am wenigsten . .“ „Die Darstellungen der Geschichte geben kein treues Abbild der wirklichen Thatsachen.“ „Unwissenheit oder Parteilichkeit entstellen die Thatsachen.“ „Ein plötzlicher Staubwirbel hat Schlachten entschieden, ohne dass Jemand diesen Umstand beachtet hätte! Hält dies etwa den Geschichtschreiber ab, euch die Ursache der Niederlage oder des Sieges mit einer Sicherheit zu erklären, als ob er überall persönlich zugegen gewesen wäre?“

Kann Jemand wuchtigere Schläge auf das Haupt der historischen Muse führen?

Welche pädagogische Schlussfolgerung zieht nun Rousseau?

„Welche Lehren kann ich einem Ereignisse entnehmen, dessen wahre Ursache ich nicht kenne? Der Geschichtschreiber gibt mir zwar eine, aber leider nur eine von ihm selbst ersonnene.“ „Kritik ist nichts anderes als die Kunst, unter mehreren Lügen diejenige auszuwählen, welche der Wahrheit am nächsten steht“, fügt Rousseau mit beißender Satire hinzu. „Zwischen Romanen und euren Geschichtswerken nehme ich wenig Unterschied wahr.“ Doch muss Rousseau auch einer romanhaft gefärbten Geschichte gegenüber zugestehen, dass es vor allem auf die „Wahrheit der Sitten- und Charakterschilderungen“ ankomme. „Man hat Recht, wenn die Gemälde nach der Natur gezeichnet sind, aber nicht, wenn das Modell nur in der Phantasie des Geschichtschreibers liegt.“ Ist dies aber wirklich meistens der Fall? Man wird dies schwerlich ohne Übertreibung behaupten können.

Was folgt nun aus dem Ganzen? Wenn Rousseau sagt, dass sich keine Lehren einem Ereignisse entnehmen lassen, dessen wahre Ursache ich nicht kenne, so scheint es doch nur logisch consequent zu sein, nackte Thatsachen zu verschmähen. Statt dessen verlangt Rousseau bald darauf in einem Athemzug: „Thatsachen, nichts als Thatsachen! Das Urtheil bleibe dem Leser überlassen, dadurch eignet er sich Menschenkenntnis an.“ Er spricht hier ganz im Sinne unserer modernen Zeit, in der bekanntlich auch der Drang nach den reinen Quellen vorherrschend ist. Aber Rousseau setzt sich dadurch mit sich selbst in Widerspruch. Und in der Folge schwankt er nun in seinen Anforderungen an die Geschichte beständig zwischen den beiden Maximen: Nur Thatsachen! Und: Keine Thatsachen ohne Ursachen! Er empfiehlt den Thucydides, weil er einfach die Thatsachen berichte, und kann doch später nicht umhin, Biographien den Vorzug vor allen anderen Geschichtswerken zu geben, weil sie „ihr Argument mehr auf die Entschließungen, als auf die Ereignisse richten, sich mehr mit den innern Antrieben, als mit den äußern Vorgängen beschäftigen“, und deshalb preist er uns vor allen den Plutarch. Man wird vielleicht diesen Widerspruch dadurch zu lösen suchen, dass man sagt: Rousseau polemisirt nur gegen die von den Historikern, rein subjektiv, den Thatsachen unterschobenen Ursachen. „Die Dinge so anzuschauen, wie sie wirklich sind“, verlangt er. Allein einige Zeilen vorher muss er selbst zugestehen: „Der Krieg führt in der Regel nur solche Ereignisse herbei, welche durch moralische Ursachen schon längst vorbereitet waren, durch Ursachen, die die Geschichtsforscher freilich selten aufzufinden vermögen.“

Eine wirklich pragmatische Geschichtschreibung hält also auch Rousseau mit Recht für unmöglich. Auch Thucydides ist von diesem Ideal sehr weit entfernt, er berichtet nicht blos einfach die Thatsachen und deckt den objectiven Zusammenhang der Ereignisse, den innern Causalnexus derselben auf, sondern wir haben es auch bei ihm meistens nur mit seinem eigenen Urtheil zu thun. Seine Person tritt nicht völlig zurück, wie Rousseau meint, sondern nur so weit, dass er uns durch seine Darstellung des Sachverhalts zu dem Urtheile hinleitet, das er sich selbst vorher von der Sache gebildet hat. Deshalb gehört er nicht zu den einfachsten Historikern, die R. anfangs zur Lectüre bestimmen will, sondern zu den scharfsinnigsten. Denn je mehr ein Schriftsteller sein Urtheil verbirgt, desto höhere Anforderungen stellt er an den Scharfsinn des Lesers. In dieser Beziehung bieten Sallust, der beständig durch seine Reflexionen die Thatsachen erläutert, und Polybius viel geringere Schwierigkeiten. Rousseau will sie ausschließen, vielleicht mehr aus einem andern Grunde. „Zur philosophischen Behandlung der Grundsätze gehört Erfahrung. Die Jugend darf nichts generalisiren.“ Sallust philosophirt in der That viel zu viel für die Jugend. Aber Polybius lässt sich doch in dieser Beziehung nichts nachsagen!

Merkwürdig ist das Urtheil Rousseau's über Tacitus. „Tacitus ist ein Buch für Greise, Jünglingen gebricht es an Verständnis für denselben.“ Letzteres ist ja gewis richtig, aber Ersteres? Wer hat je an Tacitus einen senilen Zug entdeckt? Er schreibt doch sehr mannhaft. Und wie sehr versteht Tacitus jene Kunst, seine Person zurücktreten zu lassen, seine subjectiven Ansichten zu verbergen und durch eine scheinbar ganz pragmatische Darstellung sein eigenes Urtheil zu verschleiern. Man denke an sein mit energischen Strichen entworfenes Bild von Tiberius, wo nur schärfere Augen eine demokratisch getrübte Färbung erkannt haben wollen.

Rousseau, der in demselben Capitel Emil auf das innere Elend von Usurpatoren recht geflissentlich aufmerksam machen will, namentlich auf August hinweist, dem er eine strafende Leichenrede hält, hätte doch, sollte man meinen, bei Tacitus die beste Gelegenheit gehabt, Emil in die Abgründe des menschlichen Herzens blicken zu lassen. Allein „bevor man die Tiefen des Menschenherzens zu erforschen vermag, muss man lernen, in den menschlichen Handlungen die ersten Züge derselben aufzufinden; bevor man in den Grundsätzen zu lesen versteht, muss man in den Thaten zu lesen wissen.“ Also nicht etwa Misstrauen in die Objectivität des Historikers hat Rousseau dazu verleitet, Tacitus auf den pädagogischen Index zu setzen, sondern sein allzu tiefer psychologischer Blick. Er will seinen Zögling in das A b c der praktischen Psychologie einweihen. Aber wen der Blick in das Räderwerk der geheimen Triebfedern menschlicher Handlungen verwirrt, der kann auch nicht in den Thaten lesen. Denn diese sind ja gewissermaßen nur das Zifferblatt, das die inneren Geheimnisse der menschlichen Seele bedeckt. „Die ersten Züge“ der menschlichen Handlungen wird man so leicht nicht entdecken können, auch nicht in den Biographien der Alten, die „im Allgemeinen weniger scharfe Charakteristiken geben“ und sich „weniger durch Witz und Geist, als durch gesunde Vernunft“ auszeichnen. Von Selbstbiographien kann natürlich noch weniger die Rede sein, da sie, wie Feuchtersleben treffend bemerkt, mehr Wahrheit unwillkürlich verrathen, als sie gerade heraus sagen.

Dunkel orakelt Rousseau über Caesar und Xenophon. „Der Rückzug der Zehntausend und die Commentarien des Caesar zeichnen sich fast durch eine gleich maßvolle Darstellung, aber auch durch denselben Fehler aus.“ Rousseau scheint also diese Art von Objectivität für die Jugend nicht zu wünschen. Warum hat er diese Bücher nicht greisenhaft genannt? Die Gelassenheit des Caesar, mit der er über Dinge schreibt, die ein lebhaftes moralisches Urtheil herausfordern, mag auf jüngere Gemüther ebenso wirken, wie die Blasirtheit. Und Xenophon mag ihm wol zu trocken und zu statistisch gewissenhaft in der Aufzeichnung der zurückgelegten Wegstrecken und ihrer genauen Ausmessung nach Parasangen erschienen sein. Pedanterie konnte ja Rousseau am allerwenigsten an einem Erzieher leiden. Mit mehr Recht verwirft er Titus Livius. „Er ist Politiker und Redner, kurz Alles, was für dieses Alter nicht passt.“

Außerordentlich treffend sind Rousseaus Argumente, mit denen er den Vorzug der Biographien, namentlich der Alten, vor jedem anderen Geschichtswerk begründet. „Die Geschichte macht uns weit mehr mit den Handlungen als mit den Menschen bekannt, weil sie dieselben nur in gewissen hervorragenden Momenten, gleichsam in ihren Paradekleidern, fixirt. Sie führt uns nur den sich in der Öffentlichkeit bewegenden Menschen vor, der sich darauf eingerichtet hat, gesehen zu werden. Sie begleitet ihn nicht in sein Haus, in sein Arbeitszimmer, in seine Familie, in den Kreis seiner Freunde; sie malt ihn uns nur, wenn er seine öffentliche Rolle spielt; ihr Bild zeigt uns mehr sein Kleid als die Person.“ Die modernen Biographen aber „putzen die Menschen in ihrem Privatleben ebenso heraus, wie auf dem Schauplatz der Welt. Die Physiognomie tritt nicht in großen Zügen, noch der Charakter in großen Thaten hervor; gerade in Kleinigkeiten enthüllt sich das natürliche Wesen.“

Welches Resultat erwartet nun Rousseau von einem solchen „Cursus praktischer Philosophie“, der jedenfalls besser und verständlicher ist, als alle leeren Speculationen? Emil wird nicht sprechen, wie ein Philosoph: „Wir sind Alle schlecht“, sondern wie ein Wilder, der etwa uns Gesellschaftsmenschen betrachtet: „Ihr seid Narren.“

Wenn es wahr ist, dass die Geschichte zu tragisch ist, um eine bloße Komödie zu sein, und zu komödienhaft, um eine bloße Tragödie zu sein, so scheint doch Rousseau zu wollen, dass sein Emil nur den Gesammteindruck einer Posse von der Geschichte empfange. Er spricht nichts davon, von der Betrachtung des Lebens großer Männer, das unverwischbare Spuren in der Culturentwicklung der Menschheit zurückgelassen hat, die erhebende Lehre mitzunehmen, dass nicht geräuschvolle und prunkende Thaten, sondern stille und stetige, von großen Zielen getragene und in ihrem Grund und Kern tief ethische Arbeit nicht Tropfen in ein Danaidenfass sammelt, sondern einen Samen ausstreut, der, wenn er auch oft lange in harter Erde schlummert, doch zu seiner Zeit aufgehen und Früchte tragen wird.

Deutsche und Franzosen.

Von Kreisschulinspector B. Klein-Neuss.

„Nicht grössern Vortheil wüsst' ich zu nennen
Als des Feindes Verdienst erkennen.“ (Goethe.)

Wenn wir Bekanntes wieder in Erinnerung bringen, zusammen oder einander gegenüber stellen, ohne unserem eigenen Urtheil zunächst besondern Ausdruck zu geben, so gehen wir von dem Grundsatze aus, dass klassische Gedanken früherer Zeiten den gegenwärtigen und künftigen Geschlechtern zur Aufklärung und Erhebung übermittelt werden sollen.

„Das geistige, sittliche und völkerrechtliche Bündnis zwischen Frankreich und Deutschland bildete — so Renan — den Traum meines Lebens.“ — „Dieser mein Traum ist nun aber auf immer zerstört; zwischen Frankreich und Deutschland hat sich ein Abgrund aufgethan, den Jahrhunderte kaum auszufüllen verstehen werden.“ Möge diese übereifrige Prophezeiung in der Nothlage unseres Nachbarlandes zunächst ihre Vereitelung finden. Unmittelbar nach der erschütternden Katastrophe von 1870 gab es und auch heute noch gibt es in Frankreich einflussreiche, besonnene Männer, deren Mahnruf lautet: Frankreich bedarf des Lichtes der Wissenschaften, des Friedens, der Freiheit. Wenn unsere Nachbarn nicht sich selbst Feind sein wollen, so müssen sie nachgerade zu der Einsicht kommen, wie sehr ihnen um ihrer selbst willen Frieden noth thut.

„Frieden habe in dir, und du hast ihn mit andern —
Nur aus dem eignen Gemüth trägst du den Streit in die Welt.“

Wir wünschen unseren Nachbarn eine stetige Zunahme an Besonnenheit, eine allmählich alle Schichten des Volks durchdringende Einsicht von der Nothwendigkeit des Friedens um des eignen Herdes willen. — Wolthuend berühren gegenüber dem Drohruf Renans die Versöhnungsworte eines von Döllinger: „Wir werden neidlos zuschauen, wenn Frankreich sich wieder von seinem Falle erheben sollte, und dürfen gerade in unserer Eigenschaft als Sieger das Vorhandensein einer alten, unaustilgbaren Sympathie zwischen Deutschland und Frankreich anerkennen. Die Geschichte des einen Volks ist nicht ohne die des anderen zu verstehen. — Es wäre ein Fehler, wenn wir nach der Niederlage Frankreichs seinen geistigen Zuständen keine Aufmerksamkeit mehr zuwenden wollten.“

Ein Vortrag von Prof. Gareis-Gießen gipfelte in dem Schlusssatze: „Vaterlandsliebe und Patriotismus vertragen sich auch mit dem Kosmopolitismus ganz gut, und zwar durch das Schlagwort: „Der unter der Herrschaft der beiden

Grundprincipien des Völkerrechtes stehende Patriotismus ist die richtige Form des Kosmopolitismus.“ —

Das erste Grundprincip des Völkerrechtes ist aber nach Gareis das, „dass alle Staaten gleich sind, da sie alle den gleichen Beruf haben, juristische Voraussetzung für die Fortentwicklung der Menschheit zu bilden. Das, was wir über Alles hochhalten, die politische Freiheit, muss auch bei Anderen, bei denen sie zu finden ist, respectirt, es muss die Souveränetät der Staaten anerkannt werden.“ Das zweite Princip des Völkerrechtes ist die Interessen-Gemeinschaft der Staaten. „Ihr gemeinsamer Beruf ist beweisend, dass gemeinsame Interessen vorhanden sind, wie beim Bergbau, der Landwirtschaft u. s. w.“

Es ist ein längst bekannter und erwiesener Satz, dass durch das contrarium eine zu erörternde Sache erst in das richtige Licht gestellt wird. Der humanen, auf eine tiefe und umfassende Wissenschaft, insbesondere auf eine allseitige Geschichtskenntnis gestützten völkereinenden Auffassung Döllingers, sowie des Völkerrechtspredigers Gareis gegenüber steht die „Franzosenfresserei von Herrn Menzel“. Wir ziehen Börnes französische Schriften zu Rate. Nachdem Börne Menzels große Verdienste voll und ganz anerkannt und gewürdigt hat, hält er ihm seinen Sündenspiegel vor. Wir thun am besten, den Wortlaut herzustellen: „Indem wir von Herrn Menzels Verdienst reden, haben wir, was die Gegenwart betrifft, nur bemerklich machen wollen, wie viel Einfluss die Meinung eines solchen Gelehrten auf seine Landsleute übt, und darthun wollen, dass wir uns zu denen zählen, welche das Verdienst würdigen, und dass es uns viele Überwindung kosten muss, ihm Fehler vorzuwerfen, die seine guten Eigenschaften ohne Zweifel aufheben, oder einen großen Theil davon aufzehren. Wir sprechen von seinem blinden Hasse gegen Frankreich, von jener traurigen Leidenschaft, welche seinen glänzenden Geist mit einem leichten Dunst von Albernheit umhüllt. Man findet nur (?) in Deutschland solche Menschen, welche zugleich geistreich und schwach sind.“ „Wenn diese gehässige Leidenschaft des Herrn Menzel nur eine politische wäre, alsdann wäre keine Nothwendigkeit, wenigstens kein dringender Grund vorhanden, sie zu bekämpfen. Jedermann hat seit 40 Jahren gelernt die Wirkung zu berechnen, welche der Parteimann auf die Urtheile selbst der redlichsten Leute hervorbringt. Doch dieser Hass des Herrn Menzel ist eine wissenschaftliche, philosophische, religiöse und selbst mystische Leidenschaft, die um so gefährlicher ist, als der, welcher von ihr aufgeregt wird, bei vollem Bewusstsein ist und nie argwöhnen würde, dass man seine Gelehrsamkeit nützen wolle, um seinem Vaterlande verderbenbringende Absichten zu erreichen.“

„Zwei Dichterwerke sind es, das eine von Baron Gaudy, einem Deutschen, das andere von Herrn Dietz, einem elsässischen Franzosen, doch gleicherweise in deutscher Sprache geschrieben — der erstere besingt Napoleons Heldenthaten, der andere Frankreichs Ruhm — diese haben Herrn Menzel als Vorwand dienen müssen, um die seltsamsten Meinungen über die Nationalehre der Deutschen und über ihre religiöse und politische Pflicht, Frankreich zu hassen, zu äußern.“ Auf folgende Art kündigt man das Werk von Herrn von Gaudy an: „Da besingt ein deutscher Freiherr den Napoleon! Ist das auch Recht? Sind wir so unglücklich, keinen so großen Mann unter uns zu erzeugen, wie Napoleon war, wolan! so lasst uns die Franzosen beneiden. Nur geben wir uns nicht dazu her, den Triumph der Franzosen noch durch unser unwürdiges

Zujauchzen zu vermehren. Dieser Napoleon hat uns entehrt: aber Völker, welche jauchzen, wenn man sie entehrt, sind feile Hetären. Ist denn in diesem deutschen Volke, ist denn unter unseren Dichtern kein jungfräuliches Gefühl, das diesem Zujauchzen widerstrebt? Wer sich in die Liebenswürdigkeit Napoleons vergafft, der folge ihm auch nach seinem Paris, wie es Heine gethan hat; aber auf deutscher Erde ist mit blutiger Schrift der Fluch des eisernen Völkertyrannen eingeschrieben, und Fluch dem deutschen Sänger, der seine Laute entehrt, indem er den Tyrannen, den Schänder unserer Ehre, nicht unsern größten Feind nur, nein auch unsern größten Verräter zu besingen sich nicht schämt." — Börne antwortet hierauf: „Nicht euch, das deutsche Volk, die deutschen Fürsten hat Napoleon verachtet, jene Fürsten des Rheinbundes, die vor ihm gekrochen, die in seinem Vorzimmer wie Bediente Wache gehalten, die um den Titel eines Königs, eines Großherzogs, eines Herzogs, die um die Erlaubnis, sich der armseligen Reste von Freiheit zu bemächtigen, welche ihren Unterthanen von ihrem ganzen Erbe noch übrig geblieben, und um die Nachsicht, in ihren Präfecturen die Despoten spielen zu dürfen, ihm ihre Völker verkauften und ihm halfen, ihre Landsleute zu unterdrücken und Preußen zu vernichten, das sie gegen Östereich geschützt, das Östereich, dessen Vasallen sie waren. Diese Fürsten waren es, welche Napoleon mit Recht, aber zu seinem Verderben, zu sehr verachtete, denn er hat sich von ihnen betrügen lassen."

Dann kommt die Reihe an den Dichter Dietz. Es ist in der That ein schmutziges Schimpfregister, was hier losdonnert. Hören wir Börnes Entgegnung: „Das ist sehr schön! weinet nicht, denn weinen ist weibisch, aber seinen Zorn in Schimpfreden auslassen, ist nicht minder weibisch. Erzürnet euch wie Männer, wie Brave. Ergreift die Waffen, ihr hochherzigen Verteidiger der Nationalehre, erobert das Elsass wieder; aber beeilt euch; die Sache ist dringend." — Wir wollen heute nicht mit Börne rechten wegen seiner vielen bitteren Auslassungen, sie mögen wol zur Zeit ihre Berechtigung gehabt haben. Was er aber Hartes seinen Landsleuten vorgehalten, es geschah aus Liebe zu seinem deutschen Vaterlande. „Er liebte Frankreich wie sein zweites Vaterland: er liebte es im Interesse Deutschlands." Dass Börne sein deutsches Vaterland innig liebte, beweist sein Urtheil über die deutsche Sprache: „Welche Sprache darf sich mit der deutschen messen?" — so hebt die Lobrede an und schließt mit den Worten: „Der Engländer schnarrt, der Franzose schwatzt, der Spanier röchelt, der Italiener dahlt, und nur der Deutsche redet." — In Börne hat die deutsche Nation einen erlauchten Anwalt gefunden, einen verkörperten und vergeistigten Apostel der Versöhnung unter den beiden Nachbarnationen. — Wie hoch Frankreich ihn schätzte, möge eine Stelle aus Raspails Grabrede beleuchten: „Nicht, meine Herren, dass ich die Anmaßung hätte, Ihnen den Charakter von Börnes Geist zu enthüllen! Ihnen die Zauberkunst jenes Stils zu zerlegen, der ihn zum populärsten Schriftsteller Deutschlands gemacht, die Macht jenes tiefen Gedankens unter dem Schleier der glücklichsten Einfachheit zu schätzen, die so viel beigetragen zur friedlichen Revolution, welche Deutschland in seinem Innern wieder durchglüht. Den ersten besten unter Ihnen würde ich bitten, diese letzte Pflicht zu erfüllen, wenn die unvollkommene Erziehung, die wir in Frankreich erhalten, nur erlaubte, die Schönheit einer Sprache zu

fühlen, welche so wol dem Ohre und dem Herzen klingt." — Ist es nicht erfreulich, dass unter den so vielfach, und gewiss leider in mancher Beziehung mit Recht, misstrauisch und abfällig beurtheilten Nachbarn es solche aufrichtige und wahrhafte französische Patrioten gibt, die ihre eignen Schwächen offen und öffentlich bekennen, die unserm Börne, unserer Sprache in so liebevoller und freundschaftlicher Weise Ehre anthun! Zum Schluss noch eine Stelle aus Raspails Grabrede: „Er sah den Koloss des Fortschritts die beiden Ufer des Stromes, welcher zwischen Frankreich und Deutschland fließt, überschreiten und, den Völkern der beiden Ufer eine vereinigende Hand entgegenstreckend, sie erinnern, dass sie demselben Geschlecht angehörten und denselben Pflichten unterworfen wären." — Auch heute noch dürfen wir im Geiste Raspail die Hand drücken und ihm danken und ihn wieder ehren, wie er uns in unserm Börne und in unserer Sprache geehrt, indem wir auf ihn anwenden Goethes Worte: „Wer ist der glücklichste Mensch? der fremdes Verdienst zu empfinden weiß und am fremden Genusse sich wie am eignen zu freuen." — Solcher Männer aber, die wie Raspail den deutschen Geist und die deutsche Sprache hoch hielten, die nicht einem Menzel gleich sich zu blindem, fanatischem Hass hinreißen ließen, sind glücklicherweise, zur Ehre der Nachbarn, viele dagewesen. Erinnern wir zunächst kurz an unsern Adalbert Chamisso. Durch die Stürme der Revolution bekanntlich aus seinem Heimatlande verschlagen ist er als geborener Franzose sich selbst unbewusst deutscher Nationaldichter geworden. — „In ihm fand eine seltsame Verbindung der beiden Sprachen statt, — so zählte er z. B. stets französisch. In der Nacht vor seinem Tode sprach er unausgesetzt in seiner Muttersprache französisch, was er sonst ohne besondere Veranlassung nicht zu thun pflegte. — Ihm war deutsche Sprache und deutsche Bildung der Gegenstand tiefster Verehrung und Sehnsucht geworden." —

Nicht minder betrieb mit Vorliebe und gutem Erfolge Chamissos Busenfreund De la Foye, mit dem Chamisso bis wenige Monate vor seinem Tode in unausgesetzter deutscher Korrespondenz geblieben, das Studium deutscher Sprache und deutscher Bildung. Von ihm rühmt man, dass er, der französische Professeur de la faculté de Caën, gern und gut deutsch geschrieben habe. — Einer anderen glänzenden und in ihrer Art einzig dastehenden Erscheinung sei gedacht. Louise Germaine Baronne de Staël ist es, die berühmte Tochter des berühmten Ministers Necker, welche den geistigen Zuständen unserer Nation ihre vollste Aufmerksamkeit zuwandte, welche an Wärme des Gemüthes, an Tiefe der Gedanken, an Gründlichkeit ihrer Studien über Deutschland den gewissenhaftesten deutschen Gelehrten, die Frankreich zum Gegenstande ihrer Untersuchungen gemacht haben, nicht nachsteht. Fassen wir ihre Beziehungen zu Deutschland in größter Kürze ins Auge. — Bonaparte versuchte den sogenannten „calvinistischen Blaustrumpf" zu gewinnen. „Er ließ durch seinen Bruder Joseph fragen, was sie denn eigentlich wolle; er sei zu billigen Zugeständnissen bereit." Er erhielt die Antwort: „Mon Dieu, il ne s'agit pas de ce que je veux, mais de ce que je pense." — In all seiner Herrlichkeit fühlte sich Bonaparte in Paris nicht behaglich neben der Frau, aus deren Empfangszimmer Niemand fortging, ohne dem ersten Consul weniger freundlich gesinnt zu sein, als da er hineintrat." — „Nachdem auch eines Fouché Warnungen fruchtlos geblieben waren, ließ ihr denn Bonaparte

endlich sagen, er überlasse ihr den Erdkreis, Paris aber wolle er für sich behalten." — Nun beginnen die Plackereien und Verfolgungen der kaiserlichen Polizei gegen Frau von Staël, welche sie in den 10 Verbannungsjahren, „dix années d'exil", so ergreifend beschrieben hat. — Sie wird von Paris verwiesen, und zwar in einer Entfernung von 40 Meilen im Umkreis. „Napoleon trieb seine Abneigung so weit, dass er seine berühmte Feindin unter Aufsicht der hohen Polizei stellte, und sogar zwei ihrer Freunde, Mathieu de Montmorency und die Madame Recamier, deren Salons zu den besuchtesten in Paris gehörten, aus Paris verwies, weil sie ihre Freundin im Exil zu Coppet besucht hatten. — Chamisso schreibt in einem Briefe an Fouqué von ihr: „Sie hat Natur, Begeisterung und Tiefe, sie besteht aus deutschen Ernstes Feuer und französischer Scherzeslust." — In einem anderen Briefe an Fouqué heißt es: „Die Staël ist ein sehr merkwürdiges, seltenes Wesen. Ernst der Deutschen, Glut des Südens, Form der Franzosen. Sie ist redlich, offen, sie fasst die Gedanken mit der Seele an." Sie lebte in der Region, wo sich die politischen Gewitter bildeten, die über die Erde entschieden.

Wir wären in der Lage, noch manche andere von tiefer Hochachtung vor der Größe ihres Geistes, wie vor den Vorzügen ihres Gemüthes durchdrungene Urtheile namhafter deutscher Schriftsteller anzuführen. Wir begnügen uns indes, noch der Urtheile Goethes und Schillers Erwähnung zu thun. —

Im Dezember 1803, als Frau von Staël in Weimar erwartet wurde, schreibt Goethe von Jena aus an Schiller: „Will Madame Staël mich besuchen, so soll sie wol empfangen sein. Weiß ich es 24 Stunden voraus, so soll ein Theil des loderschen Quartiers meublirt sein, um sie aufzunehmen; sie soll einen bürgerlichen Tisch finden, wir wollen uns wirklich sehen und sprechen, und sie soll bleiben, so lange sie will. Was ich hier zu thun habe, ist in einzelnen Viertelstunden gethan; die übrige Zeit soll ihr gehören. — Ich wünsche nichts mehr, — heißt es dann im weiteren Verlauf —, als diese merkwürdige Frau wirklich zu sehen und zu kennen, und ich wünsche nichts so sehr, als dass sie diese paar Stunden Wegs an mich wenden mag." — Schiller berichtet über die Staël, nachdem er sich oft mit ihr unterhalten hatte, „Alles in ihr sei aus einem Stück; deshalb befinde man sich auch trotz des ungeheuren Abstandes der Naturen und Denkweisen vollkommen wol bei ihr, so dass man alles von ihr hören, ihr alles sagen möge. — Das einzig Lästige — schreibt ferner Schiller an Goethe — ist die ganz ungewöhnliche Fertigkeit ihrer Zunge; man muss sich ganz in ein Gehörorgan verwandeln, um ihr folgen zu können." — Den Herzog Karl August ergötzte die Staël auch sehr, er glaubte, einen seltenen Mann zu hören, so schnell, so richtig und umfassend war ihre Rede. — Uns Deutschen steht diese einzige Frau ganz besonders nahe, sie darf ganz besonders auf unsre Gunst und Hochachtung Ansprüche erheben wegen ihrer epochemachenden Ideen, wegen der echt deutschen Gesinnung, wegen der wahrhaft zärtlichen Anhänglichkeit an unser Vaterland, die sich in ihrem Werk über Deutschland fast auf jeder Seite deutlich ausgesprochen finden. — Sie hat das große Verdienst, durch ihre freie und geistreiche Deutung der germanischen Gedankenwelt zuerst die chinesische Mauer durchbrochen zu haben. „Nous n'en sommes pas, j'imagine, à vouloir élever autour de la France littéraire la grande muraille de la Chine, pour empêcher les idées du dehors d'y pénétrer." —

„Sie zuerst zeigte den Franzosen den Weg zu einer vertieften, begeisternden Einsicht in die Natur des Schönen; der tief sittliche Grundton ihrer sämmtlichen Arbeiten macht dieselben zu einer wahren Oasis in der durch öde Selbstsucht und geckenhafte Eitelkeit verderbten Romanliteratur jener Epoche — und ihre ehrliche, begeisterte und dabei aufgeklärte und besonnene Hingebung an die Grundsätze der Humanität und der Freiheit sichert ihrem Namen ein hochachtungsvolles Andenken.“ —

„Wir in Deutschland namentlich schulden ihr unsere Anerkennung und Dankbarkeit als dem wolwollenden und verständigen Anwalt unserer nationalen Bedeutung, wir schulden ihr unsere ungetheilte Bewunderung als der merkwürdigen Frau, welche es wagte, dem von den Orgien des materiellen Erfolges berauschten Franzosenthum die geistige und sittliche Überlegenheit jenes „armen edlen Deutschlands“ zu enthüllen und damit den ermatteten Kindern der Revolution eine reichsprudelnde Quelle geistiger Erfrischung zu eröffnen.“ — Eine Wiedererweckung durch eine zweite Staël dürfte auch heute unsern Nachbarn wieder gut thun. Doch wir wollen uns nicht überheben über unsere Nachbarn; klopfen wir auch an unsere eigne Brust! — Bei unseren weiteren Mittheilungen folgen wir Kreyssig (Stud. der französ. Culturgesch.). Ihr Buch über Deutschland hat Bildungskeime in den alten französ. Culturboden gestreut. „Für einen Deutschen, dem nationales Ehrgefühl keine Redensart ist, sind noch heute zunächst die später ausgefüllten Censurlücken eine lehrreiche Lektüre. Die ganze Arbeit ist in der That ein beredter Protest gegen den nivellirenden Despotismus der „Napoleonischen Ideen“, gegen eine Auffassung und Behandlung der Gesellschaft, die dem rücksichtslosen, ehrgeizigen Egoismus kein anderes Gegengewicht ließ, als etwa die beifallshungrige Eitelkeit. Ein wahrer Durst nach geistiger Unabhängigkeit und Naturfrische, eine gründliche und aufrichtige Verehrung der Mächte des Gedankens und des Gemüthes spricht sich überall aus.“ — Mit einer auf französischer Seite bis dahin unerhörten Schärfe und Unparteilichkeit werden die Grundeigenschaften der beiden Nachbarvölker, die Quellen und Ergebnisse der neueren deutschen Geistesbildung beleuchtet, die Meisterwerke unserer Literatur analysirt und zum Theil übersetzt. — Es sind diese Leistungen um so verdienstvoller, als durchaus nicht feindselige Verstimmung gegen das eigene Vaterland oder eine wesentlich antinationale Richtung der eignen Begabung sie veranlasst. — Nachdem dann Kreyssig (Seite 238) erörtert, wie Staël in dem französischesten der französ. Talente, in der Kunst der Unterhaltung, selten ihres Gleichen gefunden, fährt er fort: „Aber dieses natürliche Wolgefallen des Fechters an seiner Waffe hindert sie nicht, die eigenthümlichen und wesentlichen Vorzüge der deutschen Art anzuerkennen, insofern diese nämlich auf der Unabhängigkeit der Gesinnung, auf der Entschlossenheit des Denkens, auf der Redlichkeit des Charakters, auf der Stärke und Aufrichtigkeit der Begeisterung beruhen. — Ihre Auffassung deutschen Gemüths- und deutschen Familienlebens, deutscher Religiosität und deutschen Naturgefühls ist fast überall zu unterschreiben.“ —

Auch an den uns minder günstigen Stellen des Werks ist von Misswollen, von französischer Überhebung nichts zu spüren. —

Das Buch über Deutschland ist eines der trefflichsten Werke, welche je über Culturgeschichte geschrieben sind. Es ist die Frucht ihres Aufenthaltes in Deutschland, gleichwie ihre Reise nach Italien eine Corinna hatte entstehen

lassen. — Die deutsche Literatur war damals noch den Franzosen eine unbekannte Welt, mehr noch eine verachtete und verspöttelte Welt. Voltaire beschränkte sich darauf den Deutschen mehr Geist, aber weniger Konsonanten zu wünschen. Madame de Staël machte eine ruhmvolle Initiative. Sie wagte es zuerst in jenen hercynischen Wald einzudringen, und nicht allein zog sie zuerst vor Allen dort ein, nein sie that es mit größerer Umsicht und mehr Wahrheit als alle ihre Nachfolger. Der größte Theil der in Frankreich über Deutschland geschriebenen Werke — sagt Demogeot — bleibt weit hinter diesem ersten Versuche zurück, welcher bestimmt war, die Franzosen mit Deutschland bekannt zu machen. — Eigentlich sagt dies nicht Demogeot (Seite 573 in s. Literaturgesch.), sondern Demogeot beruft sich auf eine deutsche Autorität, Dr. Mager, Gesch. der französ. National-Literatur, t. II. p. 94 mit folgenden Worten: „La plus grande partie des ouvrages écrits en France sur l'Allemagne, dit encore aujourd'hui un savant critique allemand, restent fort au-dessous de ce premier essai destiné à faire connaître l'Allemagne aux Français.“ — Wie viele deutsche Autoritäten ließen sich anführen, die von unseren Nachbarn als vollgiltig auf das wärmste und dankbarste anerkannt worden sind! Auch haben unsere Vertreter den Nachbarn Gleiches mit Gleichem vergolten auf dem geistigen Gebiete. Als Auswüchse muss man es betrachten, wenn hie und da deutsche und französische namhafte Männer des Geistes einander geschmäht, die andere Nation geschmäht. —

Um zur erneuten Lectüre des schönen Werks aufzumuntern, sei zum Schluss eine Stelle hier aufgenommen, sie enthält den herrlichen Erguss ihrer vom Zauber des Rheines gefesselten Seele: „Den Rheinstrom könnte man den Schutzgenius Deutschlands nennen, seine Fluten sind rein, majestätisch wie das Leben eines alten Heros. Die Gegenden, die er durchfließt, machen den Eindruck, als ob er selber sie cultivirt habe. Er erzählt an seinen Ufern die Großthaten alter Zeiten, und der Schatten des Arminius scheint noch an seinen steilen Ufern umherzuirren.“ — „Les paysages dont le Rhin est entouré, sont superbes presque partout: on dirait que ce fleuve est le génie tutélaire de l'Allemagne; ses flots sont purs et majestueux comme la vie d'un ancien héros. — Les contrées qu'il traverse, paraissent tout-à-fois si sérieuses et si variées, si fertiles et si solitaires qu'on serait tenté de croire que c'est lui-même qui les a cultivés. Ce fleuve raconte, en passant, les hauts faits des temps jadis; et l'ombre d'Arminius semble errer encore sur ses rivages escarpés.“ — Wo sie Schönheiten fand, gab sie sich ihnen mit ganzer Seele hin, sie stand auf der geistigen Höhe sagen zu können; „Es ist mir daran gelegen, dem Publikum dieses verleumdete Buch, die Quelle so vieler Leiden, bekannt zu machen, und obgleich der General Savary mir erklärt hatte, „mein Werk sei nicht französisch“, — wie ich mich wol hüte, in ihm den Repräsentanten Frankreichs zu sehen, — so habe ich die Absicht, den Franzosen, so wie ich sie kenne, mit Vertrauen eine Schrift zu widmen, worin ich versucht habe, nach besten Kräften den Ruhm der Arbeiten des menschlichen Geistes wieder aufzurichten.“ Wahrer Durst nach geistiger Unabhängigkeit und Naturfrische, eine gründliche und aufrichtige Verehrung der Mächte des Gedankens und des Gemüthes haben ihr, wie überhaupt alle Arbeit, so das Buch über Deutschland eingegeben.

Aber nicht nur niedergeschrieben in Büchern hat Frau von Staël ihre

Begeisterung für den deutschen Charakter, für deutschen Geist und deutsches Gemüth auch in ihren Unterredungen, die sie vielfach mit den ersten und edelsten Männern der Zeit gepflogen, spricht sich dieselbe Begeisterung entschieden aus. — Auch einer ihrer besten Freunde, Benjamin Constant, der die deutsche Universität Erlangen besuchte und in Paris mit Staël verkehrte, den das gleiche Geschick, des Landes verwiesen zu werden, traf, beschäftigte sich mit dem Studium der deutschen Literatur. Er bearbeitete u. a. Schillers Wallenstein für die französische Bühne. Von ihm sagt Démogeot (S. 620): „On reconnaît daus toutes ses opinions l'ami et l'intime confident de Madame de Staël. — Tous deux représentent la transition paisible d'un siècle à l'autre et l'union féconde de la France avec l'Allemagne.“ — „Diese beiden bilden den friedlichen Übergang eines Jahrhunderts in das andere und die fruchtbare Verbindung Frankreichs mit Deutschland.“ —

(Schluss folgt.)

Aus dem Schulleben der Schweiz.

*Von Schulinspector **F. Wyss-Burgdorf.***

Die pädagogischen Ereignisse des Jahres 1883 haben keine so große Bedeutung, wie der gewaltige Kampf gegen den schweizerischen „Schul-Sekretär“, der sich im Jahre 1882 abgespielt und welcher der Sache des Fortschritts eine große Niederlage gebracht hat. Das Wesentlichste aus unserem pädagogischen Still-Leben mag Folgendes sein.

a) Bei Anlass der in Zürich abgehaltenen Landes-Ausstellung wurde auch eine genaue „Schweizerische Schulstatistik“ aufgestellt. Aus derselben bringt der „Pädagogische Jahresbericht“ von 1882 (von Dr. Dittes) einen ausführlichen Bericht. Es mag daher genügen, wenn hier nur wenige Zahlen mitgetheilt werden. Die Schweiz, welche nur 2 800 000 Seelen zählt, hatte im Jahr 1882 434 080 Primarschüler und 8365 Lehrkräfte. Auf jeden Primarschüler fielen im Durchschnitt 17 Halbtags-Versäumnisse per Jahr. Der Durchschnitt der Besoldung für eine männliche Lehrkraft ist 1419 Fr., für eine weibliche 901 Fr. Die Baarbesoldung für die gesammte Lehrerschaft betrug 9 683 254 Fr. Die ganze Schweiz besitzt ein Schulvermögen von 137 534 597 Fr. Die katholischen Kantone stehen hierin bedeutend zurück. — Die Zahl der Sekundarschulen beträgt 413, und höhere Mittelschulen gibt es 102, überdies drei Hochschulen und ein Polytechnikum.

b) Jubiläen der Seminarien. Die Juli-Revolution von 1830 in Paris brachte 1831 der Schweiz den Sieg der Demokratie. Die Demokratie begann ihre Herrschaft mit der Gründung von Seminarien. So wurden 1832 Seminarien in den Kantonen Zürich, Thurgau und Bern errichtet. In diesen Kantonen wurde darum 1883 der 50jährige Bestand dieser Anstalten gefeiert.

In Münchenbuchsee z. B., wo das Seminar des Kantons Bern ist, haben 800 Lehrer an dieser Feier theilgenommen, und nachdem Herr Prof. Langhans in der Kirche die Geschichte der Anstalt vorgeführt hatte, wurde in dem nahen Hofwyl in der ehemaligen „Reitschule“ Fellenbergs das Bankett gehalten. Nicht minder groß waren die Festlichkeiten in den Seminarien von Zürich und Thurgau. Dort wie hier haben sie erhebend auf die Lehrerschaft gewirkt; denn wenn die Volksschule in den ersten 50 Jahren zu erfreulichem Wachsthum gediehen ist, so darf man hoffen, dass ihrer auch in der Zukunft noch eine schöne Entwicklung warte.

c) Die Idee der „Handarbeitsschulen für Knaben“ fängt an, sich auch in der Schweiz in einigen Städten zu verwirklichen. Bis jetzt wurden in Basel, Bern und St. Gallen solche Schulen errichtet. Die Schule in Basel befolgt folgendes Programm:

1. Die Anstalt hat den Zweck, arme, besonders aber verwahrloste Knaben durch das sittlich bildende Mittel geregelter Handarbeit an Ordnung, Thätigkeit und Betriebsamkeit zu gewöhnen.

2. Es soll Anleitung ertheilt werden im Verfertigen von Papparbeiten, Holzarbeiten und sobald sich die Mittel und Lehrer dazu finden, auch zu andern Beschäftigungen.

3. Es wird täglich von 5—7 Uhr gearbeitet. Vor Beginn der Arbeit erhalten die Knaben ein Stück Abendbrod.

4. Die Knaben werden angehalten, zuvor ihre Schulaufgaben gelöst zu haben.

5. Knaben von unbefriedigender Aufführung werden ausgeschlossen. —

Das Unternehmen fand bis jetzt ungetheilten Beifall. Vorgerücktere Knaben arbeiten an der Hobelbank und Drehbank, in der Buchbinderei und Schreinerei. Auch mit Korbflechten wurde ein Versuch gemacht. Was angefertigt wird, ist von geringem Wert; der Hauptgewinn liegt in der Gewöhnung an die Arbeit. Über die moralischen Erfolge dieses Unterrichts sprechen die Lehrer ihre Zufriedenheit aus. Für städtische Verhältnisse können solche Schulen nur von segensreichem Einfluss auf die Jugend sein.

d) Im abgelaufenen Jahre hat auch die „schweizerische gemeinnützige Gesellschaft“ eine wichtige Schulfrage zum Gegenstand ihrer Berathungen gemacht. Seit vielen Jahren wird nämlich der Schule der Vorwurf gemacht, sie bilde die Jngend nicht harmonisch, sie betone zu viel die intellectuelle Bildung und betrachte die sittliche nicht als die Hauptsache. Die gemeinnützige Gesellschaft hat sich darum folgende Fragen gestellt: 1. Wie ist die erzieherische Thätigkeit der gegenwärtigen Volksschule zu beurtheilen? 2. Was muss als bezügliche Aufgabe der Volksschule festgehalten werden, und welche Aufgabe fällt daneben dem Elternhause, der Kirche und der Gesellschaft zu? 3. Welches sind die Hindernisse, die dem erzieherischen Wirken der Schule entgegenstehen? 4. Welches sind die Mittel zur Lösung der Aufgabe? —

Auf Grundlage einer größeren Zahl eingelangter Arbeiten aus den Kantonen hat Herr Seminardirector Rebsamen in Kreuzlingen eine gediegene Antwort auf obige Fragen gegeben. Wir geben hier in einigen Sätzen einen Auszug aus dieser Arbeit:

1. Die Schule setze den pädagogischen Zweck höher, als das bloße „Wissen“.

2. Sie wahre das Recht der Individualität der Schüler.

3. Sie vernachlässige aber auch die intellectuelle Bildung nicht.

4. Sie sorge auch für das physische Wol des Schülers.

5. Sie erwecke im Schüler die Liebe zur Selbstbildung im späteren Leben.

6. Der Lehrer sorge für eine gute Disciplin.

7. In der Schule herrsche der Geist der Liebe, der Ordnung, der Wahrhaftigkeit, der Arbeitsamkeit und der Pflichterfüllung.

8. Die Schule behalte einen toleranten, Geist und Gemüth bildenden Religionsunterricht bei.

9. Der Geschichtsunterricht gehe hauptsächlich darauf aus, das sittliche Urtheil, den Sinn für Recht und Gerechtigkeit zu bilden und die Vaterlandsliebe zu erwecken.

10. Auch der Sprach- und Gesangunterricht sollen besonders dem ethischen Zweck dienen,

11. Jeder Unterricht soll so ertheilt werden, dass er erzieherisch wolthätig wirkt.

12. Die sittlichen Zustände der Gegenwart sind der Art, daß eine vermehrte Sorgfalt wie für die intellectuelle, so auch für die sittliche Bildung der Jugend dringend nothwendig erscheint.

13. Die Gesellschaft soll der erzieherischen Arbeit ein vermehrtes Interesse entgegenbringen.

14. Die Hindernisse einer gedeihlichen erzieherischen Thätigkeit liegen in dem zu frühen Austritt aus der Schule, in der Überfüllung der Schulen, dem Absenzenunwesen, den Mängeln der Lehrerbildung, in der häuslichen Erziehung, in der heutigen Vergnügungssucht und Arbeitsscheu, in den Ausschreitungen der Presse und im Rückgang des kirchlich-religiösen Lebens. —

Die Discussion über diesen Gegenstand hat wenig Neues zu Tage gefördert und im allgemeinen sich nur zustimmend geäußert.

Kurze Nachrichten.

„Der bayerische Landesverein für Volkserziehung“ (Erlangen) hat einen Aufruf an Behörden, Schulmänner und Bürger erlassen, in welchem er zur Bildung von Vereinen und Erziehungsanstalten für die arme, aufsichtslose schulpflichtige Jugend anregt. Zweck ist, die Jugend der bezeichneten Art vor Verwilderung und Entartung in ihren Freistunden zu schützen und ihr im Anschluss an Schule und Haus eine gedeihliche Aufsicht, Pflege und Erziehung zu gewähren. Vereine und Anstalten zu diesem Zwecke, angeregt von dem verdienten, unlängst verstorbenen Prof. Dr. Schmid-Schwarzenberg in Erlangen, bestehen bereits in Erlangen, in Bäumenheim bei Donauwörth, in Augsburg, München („Knabenhort“), Fürth, Nürnberg; dieselben sind

gern bereit, über ihr Wirken Aufschlüsse zu ertheilen, sowie ihre Statuten und Jahresberichte zu versenden. Mögen sie recht eifrige Nachfolger finden. Hier ist ein dankbares Feld für gemeinnütziges Wirken!

Zur Moralität des Lehrerstandes. Die „Preußische Lehrerzeitung“ bringt aus dem statistischen Werke: „Ergebnisse der Strafrechtspflege im Königreich Preußen während des Jahres 1881“ eine Übersicht der Procentsätze von gerichtlichen Verurtheilungen, von welchen die verschiedenen Berufsgruppen, 27 an der Zahl, betroffen worden sind. Hieraus ergibt sich, dass im Lehrstand die wenigsten Vergehen und Verbrechen vorgekommen sind; ihm zunächst steht der geistliche Stand, an sechster Stelle stehen die Beamten im Reichs-, Staats- und Gemeindedienste, an der siebenundzwanzigsten die von persönlichen Dienstleistungen aller Art Lebenden. Die Procentsätze der Verurtheilungen in den genannten vier Gruppen stellen sich wie folgt: Lehrer: 0,09; Geistliche: 0,13; Beamte: 0,24; letzte (27.) Gruppe: 9,05. Die „Pr. Lehrerz.“ stellt im Anschluss an diese Data die Frage: „Herr v. Puttkamer, was sagen Sie nun?“ —

Aus Frankfurt a. M. schreibt man uns, dass dort die Maximalbesoldung der Volksschullehrer nicht 4000 M., sondern nur 3400 beträgt, und dass für Wohnung nichts gewährt wird.

Von der neuen Jugendzeitung „Österreichs deutsche Jugend“, deren Erscheinen im December-Hefte des „Pädagogiums“ angekündigt war, sind im Januar die zwei ersten Nummern erschienen. Sie empfehlen sich durch guten Inhalt und schöne Ausstattung. Das Blatt kostet halbjährig 1 fl. 20 kr. und ist zu bestellen bei Herrn Alois Kraupa, Lehrer in Reichenberg.

In Hamburg starb am 10. Januar Dr. Wichard Lange und in Bregenz am 28. Januar A. W. Grube. Das „Pädagogium“ wird diesen hochverdienten und in der pädagogischen Welt rühmlichst bekannten Männern die gebührende Würdigung zu Theil werden lassen. Für diesmal mangelt der Raum.

Verantwortlicher Redacteur: Dr. Friedrich Dittes. — Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Zur Ethik.

Von Otto F. Schmidt-Berlin.

Was wahres Glück und wahre Tugend sei,
Und ob das Glück mit Tugend sich vertrage.
Das, Freunde, war der Weisen ew'ge Frage.
Ernst Schulze.

Es gibt keine höhere und ernsthaftere Aufgabe,
als die Menschen zu beglücken.
Schiller.

Bei dem Bestreben, die Lehren der Moral ausschließlich auf unzweifelhafte Thatsachen der natürlichen Erkenntnis zu gründen, ergab sich von selbst die Nothwendigkeit, die folgenden Ausführungen sowol auf den Eudämonismus einerseits als auf das Autoritätsprincip anderseits zu stützen. Jener ergibt den Zweck und dieses die Vermittlung der Moral.

Unter Eudämonismus versteht man die Lebensanschauung, welche die Glückseligkeit (Eudämonie) als das Höchste im Leben ansieht und diese zum Ziele, beziehungsweise zum Beweggrunde der menschlichen Handlungen macht.

Wenn eine auf Ansehen begründete Macht (Autorität) — dieselbe kann sich in Personen oder in Institutionen oder in einem Gesetze darstellen — das Ziel allgemeiner Glückseligkeit erstrebt, so erlangt sie dadurch sittliche Berechtigung und ihre vernunftgemäßen Forderungen werden zur sittlichen Richtschnur (Norm). Das sittliche Handeln entspricht dieser Norm.*)

Wenn — wie in vorliegender Abhandlung — unter dem höchsten Gute die größtmögliche Summe der Glückseligkeit Aller (das allgemeine Wol) verstanden wird, so ergibt sich auch in der Praxis kein

*) Princip bedeutet das Erste, von dem Anderes abgeleitet wird. Indem die vorliegende Abhandlung auch das Autoritätsprincip zum Ausgangspunkt der Darlegung sittlicher Gesetze macht, geht sie von der Ansicht aus, dass die sittliche Norm, wie dieselbe in der Wirklichkeit des Lebens sich entfaltet und entwickelt, durch den Willen der Autoritäten gestützt wird.

Widerspruch beider zu Grunde gelegten Principien; denn die gesetzgebenden Autoritäten, beispielsweise die des Staates, erklären bei jeder bedeutsamen Veranlassung offen die allgemeine Wolfahrt für das Ziel ihrer Wirksamkeit. So heißt es in den §§ 73, 74 der Einleitung des A. L. R.:

„Ein jedes Mitglied des Staates ist, das Wol und die Sicherheit des gemeinen Wesens, nach dem Verhältnisse seines Standes und Vermögens, zu unterstützen verpflichtet.“ „Einzelne Rechte und Vortheile der Mitglieder des Staates müssen den Rechten und Pflichten zur Beförderung des gemeinschaftlichen Wols, wenn zwischen beiden ein wirklicher Widerspruch (Collision) eintritt, nachstehen.“

Auch das Wort „Tugend“ weist auf den Nutzen für das Wol der Gesellschaft hin. Denn Tugend sagt der Wortbedeutung nach soviel als Tauglichkeit, Tüchtigkeit.

Es ist ein Irrthum, wenn Kirchner*) (Ethik § 12) behauptet: „Aus dem Triebe nach Glückseligkeit, der in der That allen Menschen innewohnt, kann die Moral nicht hervorgegangen sein. Denn wenn er auch gewiß zur Begründung geordneter Gemeinschaften mitgewirkt hat, so geht er doch nicht aufs Allgemeine, sondern nur aufs Persönliche, Einzelne. Und dieser führt, da er oft bei verschiedenen Menschen auf dasselbe geht, eher zum Conflict als zur friedlichen Gemeinschaft.“ Die Thatsachen widersprechen der Kirchner'schen Ansicht. Denn sobald der Mensch in Familien-, Stammes- oder Staatsgemeinschaft eintrat, kannte er allgemeine Ziele, denen er seine Sonderbestrebungen willig unterordnete, ja, für die er sein Leben zu opfern sich bereit zeigte. In Bezug auf die Ehe z. B. sagt J. H. v. Kirchmann: „Jeder Theil will auch das Glück, die Lust des andern: erst in der Erreichung dieses Zieles fühlt er sich selbst befriedigt.“ Die Liebe kettet den Einzelnen an die Familie und an sein Volk, in Beziehung auf welches sie Vaterlandsliebe oder Patriotismus genannt wird. Wo dieses Gefühl nicht ausreichte, da ergab sich die Unterordnung der Persönlichkeit im Gehorsam, der geleistet wurde aus Ehrfurcht vor der Macht und dem Ansehen der Stammeshäupter, Heerführer, Fürsten oder Priester. Diese Leiter des Volks als die Mächtigsten und Erfahrensten waren durch ihre Stellung auf die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen hingewiesen, deren Erkenntnis sich am besten aus dem Leben, aus der Praxis ihres Berufes und ihrer Regierung ergab. Deshalb ist es falsch, wenn Kirchner meint:

*) Zur größeren Klarlegung des eudämonistischen Princips wollen wir nicht verfehlen, hier auf eine entgegengesetzte Ansicht näher einzugehen.

„Auch hätten die Menschen, um das allgemeine Wol zu befördern, erst wissen müssen, worin es besteht. Dies festzustellen ist aber nicht leicht, denn es beruht gerade nicht in der Befriedigung aller menschlichen Bedürfnisse und Triebe, die ist ja in keiner Gesellschaft möglich.“

Hierauf ist noch zu sagen, dass ernsthafter Weise niemand unter dem allgemeinen Wole die vollständige Befriedigung aller Triebe und Bedürfnisse eines Jeden aus der Gesellschaft verstehen kann. Aber daran muss festgehalten werden, dass in Wirklichkeit das allgemeine Wol doch in der möglichsten Befriedigung der Bedürfnisse Aller besteht und zwar in der Befriedigung körperlicher und seelischer Bedürfnisse. Unstreitig! Je vollständiger dies Ziel erreicht wird, desto vollendeter ist der Zustand der menschlichen Gesellschaft. Jedem Unbefangenen muss das sofort einleuchten. Worin sollte auch sonst das allgemeine Wol zu suchen sein? — Dies schöne Ziel zu erreichen, wird um so leichter werden, je mehr die Gesetzgeber die Zustände in allen Schichten der Bevölkerung wirklich kennen, und je mehr bei der Volkserziehung darauf Rücksicht genommen wird, die Gesammtheit zu edleren Genüssen hinzuleiten, und dem Einzelnen jene harmonische Gestaltung der Persönlichkeit zu verleihen, welche den Culturverhältnissen entspricht und in der Bildung des Gemüths einen Damm errichtet gegen das ruhe- und rücksichtslose Jagen nach Erwerb und Genuss.

Wenn Kirchner fordert, die Verpflichtung darzuthun, weshalb der Einzelne sein Privatinteresse dem der Allgemeinheit unterordnen muss, so ist darauf hinzuweisen, dass diese Verpflichtung aus vernünftigen Rücksichten von den mächtigen Autoritäten auferlegt wird. Die Berechtigung der letzteren dazu könnte theoretisch vielleicht bezweifelt werden, praktisch wird man sich ihren Geboten nicht entziehen können. Die Gegenwart ist ausserdem von der Gleichberechtigung aller Menschen an sich durchdrungen. Es folgt nothwendig aus dieser Überzeugung, dass der einzelne nicht sein Wol zum allein maßgebenden Ziele erheben darf. Es muss vielmehr ein Ausgleich aller Einzelinteressen stattfinden. Dieser Ausgleich ist im Allgemeinwol gegeben.

Es ist nicht einzusehen, wie Kirchner sich gegen die eudämonistische Ethik wenden kann, da er selber ihr an andern Stellen desselben Werkes ganz offen huldigt. Er erklärt nämlich ebenfalls das Sittliche als das für die ganze Menschheit Förderliche. Ethik § 12, S. 115 und § 15, S. 123. An letzter Stelle sagt er, seine Angriffe gegen den Eudämonismus selbst widerlegend: „In dieser Formel (die Erhaltung und Förderung der Menschheit ist das letzte Ziel der sittlichen Liebe) sind alle einzelnen Pflichten enthalten. Insofern gebürt

unserm Sittengesetz auch Allgemeinheit und Nothwendigkeit. Wol gibt es viele, welche weder dies noch irgend ein anderes Gesetz anerkennen; welche weder das Gute noch das Wol der Mitmenschen suchen. Aber ihnen gegenüber weiß sich dann unser Sittengesetz auch kräftig zu behaupten. Eben weil es so natürlich entstanden und aus dem mühsamen Ringen der Vernunft hervorgegangen ist, werden alle Vernünftigen fest zusammenstehen im Bunde gegen die Bösen. Weil das Sittliche zugleich das Nützliche ist, wird der Unsittliche zu seinem Schrecken sich selbst am meisten schädigen; alle Pfeile, die er als Verbrechen gegen die sittliche Weltordnung entsendet, springen als Übel auf ihn selbst zurück. Die Selbstsucht und Lieblosigkeit schlägt in Selbstvernichtung um; der Rücksichtslose wird bald selbst nicht mehr berücksichtigt; wer die Freiheit missbraucht, wird seiner Freiheit bald physisch oder geistig beraubt."

Kirchner nennt weiter das Böse das höchste Übel. Und § 23, S. 304 spricht er von der „Erfahrung, dass das Sittliche zugleich das Nützliche ist für den Einzelnen wie für die ganze Gesellschaft."

Dies letzte, soweit es sich auf den Einzelnen bezieht, geht gewiss zu weit, aber fest steht, dass das allgemeine Wol durch die gesetzgebenden Autoritäten, d. h. zugleich durch Vernunft und Erfahrung, zum Ziel alles sittlichen Strebens gemacht wurde. Der Eudämonismus ist so alt wie die Ethik. Denn alle Menschen streben darnach, glücklich zu sein, und es ist ganz natürlich, die besten Mittel dazu in Recht und Moral zu finden. In ethischer Beziehung wird die Handlung gut genannt, welche der sittlichen Norm entspricht.

Man muss sich aber hüten das „Gute" in diesem Sinne mit dem Technisch-Guten zu vermengen. Technisch-gut ist das, was der Erreichung eines bestimmten Zieles dient. Dabei bleibt gleichgiltig, ob das Ziel ein moralisch gutes oder schlechtes ist. Es könnte z. B. jemand guter Arzt und doch ein sittlich verworfener Mensch sein. Beides könnte sogar in einer Handlung nebeneinander auftreten; so wenn etwa der Arzt, den körperlichen Zustand seines Patienten kennend, absichtlich durch seine Kunst die Heilung verzögerte, um desto mehr an dem Kranken zu verdienen. Es läge zwar in Beziehung auf sein Ziel, seinen Vortheil, eine gute Leistung vor, aber er hätte eine höchst unsittliche That vollbracht.

In Beziehung auf das „Technisch-Gute" lässt sich behaupten: Keine Handlung und kein Ding sind an sich gut; sie sind gut nur in Beziehung auf einen bestimmten Zweck. Da nun im alltäglichen

Leben, beim Handeln aus Klugheit, der Vortheil, d. h. Lust oder Nutzen, das Ziel des Strebens ist, so nennt man oft das gut, was einem nützt, böse aber, was einem schadet, ohne doch darunter das Gute im sittlichen Sinne zu verstehen.

Sittliche Gesetze bestehen für das Gebiet menschlicher Handlungen. Die Erkenntnis dieser Gesetze wird vermittelt durch die Ethik oder die Wissenschaft des Sittlichen. Die Ethik umfasst Recht und Moral. Die Wissenschaft des Rechts verzweigt sich wiederum in die besonderen Wissenschaften des Privatrechts, des öffentlichen Rechts und des Völkerrechts. Die von der Autorität der Kirche zur Ordnung kirchlicher Angelegenheiten erlassenen Vorschriften sind gegenwärtig an und für sich noch nicht Gesetze, sondern nur Gesellschaftsstatuten und daher durch die Gesetzgebung des Staats beschränkt.

Gegenüber der Ansicht Herbarts und seiner Anhänger, welche die Zustände der Seele in eine Einheit aufzulösen bemüht sind, halten wir fest an der alten Dreitheilung von Wissen, Fühlen und Wollen. Der natürlichen Anschauung liegt es fern, auch Fühlen und Begehren, wie Herbart es thut, als ein Wissen zu betrachten. Zum Wissen gehört nach unserer Auffassung das Wahrnehmen, Vorstellen und die geistige Bearbeitung der Vorstellungen, das Denken. Im Bereich des Fühlens sind zu unterscheiden Lust- und Schmerzgefühle einerseits, sittliche Gefühle anderseits. Unter „Lust“ wird hier nicht blos die sinnliche Lust, sondern jede Art von Freude, Vergnügen und Beglücktsein verstanden. Dementsprechend bezeichnet der Ausdruck „Schmerz“ alles Unangenehme wie Kummer, Gram, Sorge und Trauer. Zu den sittlichen Gefühlen gehört in erster Reihe die Ehrfurcht vor der Grösse und Macht der moralischen Autorität. Wenn der Mensch sich mit dem Willen der Autorität in Übereinstimmung weiß, so hat er das Gefühl der Seelenruhe und sittlicher Befriedigung.

Die drei Grundzustände der Seele treten auch im menschlichen Handeln hervor. Das Vorstellen gibt das Ziel, und das Gefühl den Beweggrund der Handlung. Dann tritt das Wollen ein, das die Ausführung bewirkt. Aus diesen vier Theilen, Ziel, Beweggrund, Wollen und Ausführung setzt sich jede vollständige Handlung zusammen.

Die Seele hat oft Vorstellungen, bei welchen sich eine Beziehung auf die Lustgefühle ergibt. Z. B. die Vorstellung eines kühlen Bades im Sommer ergibt die Vorstellung der Lust, welche durch das Bad bewirkt werden würde. Die Lust ist das Treibende, der Beweggrund. Sie bewegt das Wollen, und das Wollen vermittelt die Ausführung, durch welche das Ziel (hier das Bad) verwirklicht wird.

Beim moralischen Handeln ist Ziel die Erfüllung des Gebots nach dem Willen der Autorität. Beweggrund ist die Befriedigung an der sittlichen That. Ihr folgt Wollen und Ausführung.

Doch gibt es noch eine andere Reihenfolge. Ein empfundener Schmerz bewirkt unmittelbar das Wollen seiner Aufhebung. Dann erst kommt die Vorstellung des Zieles und der Mittel, durch welche der Schmerz beseitigt werden kann. Endlich folgt die Ausführung, welche das blos vorgestellte Ziel verwirklicht. Hier folgen also zeitlich aufeinander: Beweggrund, Wollen, Ziel und Ausführung.

Die Wissenschaft des Sittlichen hat genau so wie die Naturwissenschaft mit der Beobachtung des Einzelnen zu beginnen. Auch sind schliesslich die Ergebnisse ihrer Forschung immer wieder auf ihre Wahrheit hin an den sittlichen Zuständen und an einzelnen Fällen zu prüfen. Wir geben in Folgendem daher am besten eine Darlegung der sittlichen Gesetze, indem wir ins volle Menschenleben hineingreifen.

Zunächst sollen die einzelnen Tugenden, wie sie sich der Betrachtung ergeben, mit Berücksichtigung ihres inneren Zusammenhanges hier vorgeführt werden.

A. Die Weisheit.

„Ein menschenfreundlicher Geist ist die Weisheit."

Dieser Spruch der Weisheit Salomos gibt Zeugnis von einer tiefen Erkenntnis der sittlichen Welt. Unter Weisheit ist eine ausgebreitete Einsicht, ein bis zu den letzten Gründen reichendes Wissen zu verstehen, das der Unwissenheit sowol als auch aller Oberflächlichkeit entgegengesetzt ist. Unwissenheit schadet; Erkenntnis nützt. Diese natürliche und unzweifelhafte Wahrheit bewegt den einzelnen Menschen und bewegt sein ganzes Geschlecht, das Gebiet des Wissens beständig zu erweitern, mehr und mehr in dasselbe einzudringen und die gefundenen Wahrheiten systematisch gegenseitig zu stützen. Auf dieser Erweiterung des Wissens und der durch sie erlangten Macht über die Natur beruht der gesammte Fortschritt der Menschheit.

Nun gab es zwar stets Leute, in deren Theorieen sich das lebensvolle und farbenprächtige Bild der Welt so blass und unvollkommen spiegelte, dass sie jeden wahren Fortschritt des Menschengeschlechts leugneten. Dieser theoretische Pessimismus aber wird immer — je nach seinem System und nach den praktischen Consequenzen, die daraus

gefolgert werden — mehr oder minder gefährlich sein. Er schadet der Gesellschaft allein schon in hohem Grade dadurch, dass er Lebensmuth und Thatkraft vieler untergräbt. Glücklicherweise ist die pessimistische Weltansicht unhaltbar.

Man erwäge nur, dass durch die ungeheure Zahl der Erfindungen und Verbesserungen, welche namentlich die Neuzeit aufzuweisen hat, unzweifelhaft zunächst wenigstens ein Fortschritt in technischer Beziehung sich ergibt. Das Leben wird fast täglich durch Annehmlichkeiten bereichert, und wenn auch nach und nach — dem Gesetze der Abstumpfung gemäß — ein Mindergenuss der neuen Güter eintritt, so geschieht dies doch allmählich erst, und zudem verbleibt immer noch ein Gefühl der Befriedigung bei jedem Vergleiche mit der früheren Lage, das keineswegs gering veranschlagt werden darf, da ein solcher Vergleich in den meisten Fällen angestellt zu werden pflegt. Der Mensch hat sich aber nicht nur auf dieser Erde bequemer eingerichtet, sondern die Cultur hat auch seine Sitten gemildert und veredelt. Dies zeigt sich z. B. sehr deutlich in Bezug auf die Stellung der Frauen. Im Alterthum und auch im Mittelalter — wenn wir von dem in sittlicher Beziehung oft ausgearteten, durch Mauren und Franzosen verbreiteten chevaleresken Minnedienst absehen — war die Frau zu einem Zustande der Unterwürfigkeit verurtheilt, der hart an Sclaverei grenzte. Sie stand gewöhnlich an Bildung weit hinter dem Manne zurück, und es fehlte jene Innigkeit des ehelichen Verhältnisses, die wir heut fordern. Meist wurden die Ehen durch Übereinkunft der Eltern ohne die innere Neigung des jungen Paares geschlossen. Die Ehe war dann eine vorwiegend sinnliche Gemeinschaft. Der eheliche Verkehr bewegte sich in weit roheren Formen und dies musste selbstverständlich schädlich auf Erziehung und Gesittung der Kinder einwirken. Überhaupt musste die Sittlichkeit des Volkes darunter leiden.

Durch die Fortschritte der Wissenschaft und Technik ist Raum und Gelegenheit für eine weit größere Anzahl von Existenzen und zwar von behaglicheren Existenzen geschaffen worden. Dem ganzen Geschlechte will die Verheissung von der Beherrschung der Erde mehr und mehr zur Wahrheit werden. Ist es doch das dauernde, grosse, sittliche Ziel der Menschheit, die Güter der Cultur zu vermehren und unter Erhaltung der Eigenthümlichkeit, der Kraft und Bildung des Einzelnen Alle zum Mitgenusse an denselben zu erheben. Wer da weiss, wie sich noch unsere Urgroßeltern in den Bedürfnissen des täglichen Lebens einzurichten hatten, der empfindet schon bei einem

solchen Vergleiche mit unserer heutigen Lage ein Gefühl der Freude, und dankbar wird er anerkennen: „Ein menschenfreundlicher Geist ist die Weisheit!“ Denn sie ist ja Schöpferin der Cultur.

„Selig der Mann, welcher eine Gegenwart lebt und sie nicht in Sehnsucht oder Klage um das Vergangene vergisst.“ (Zschokke.)

Besonders verdienstlich ist es daher, dem Volke an der Hand der Geschichte zu zeigen, wie es früher in den oft gepriesenen Zeiten des Alterthums und Mittelalters wirklich aussah. In berechtigtem Stolze wird es dann der Gegenwart und ihrer Gaben sich neu erfreuen. Wenn durch die Entdeckungen, durch Erfindungen und durch bessere, vollständigere Ausnutzung aller Gaben der Natur Boden geschaffen worden ist für eine grössere Zahl von Menschen, so ergibt sich daraus, dass der Kampf um die Existenz für den einzelnen sich vermindert und gemildert haben muss. Dies ist in der That der Fall. Es ist heute in Culturländern möglich, sich die nöthigsten Bedürfnisse des Lebens billiger zu verschaffen, als früher. Zeiten eigentlichen Mangels sind unbekannt. Wo sich je das Gespenst der Hungersnoth zeigte, gelang es bald, durch ausserordentliche Mittel dasselbe zu verscheuchen. Damit begnügte man sich indes nicht; man war weiter bedacht, solche Übel mit der Wurzel auszurotten. Man suchte Intelligenz und damit Selbstthätigkeit zu verbreiten. So erzielte man eine dauernde Besserung der Verhältnisse. Denn selbst der Kalifornier Henry George, der im Schulunterricht kein eigentliches Heilmittel der Armut sehen kann, behauptet doch, dass die durch Ausbildung der geistigen Kräfte zu erlangenden Eigenschaften der Intelligenz, Vorsicht und Geschicklichkeit, „einen starken und in den meisten Fällen ausreichenden Widerstand gegen die Verschlimmerung der materiellen Lage bieten.“ Wir können auch beispielsweise ein Leben, das in ruhiger Arbeit eine geordnete Existenz sich schafft, das also in Bahnen sich bewegt, die durch Gewohnheit und die gesammten ökonomischen Verhältnisse seines Volks vorgezeichnet sind: wir können ein solches Leben unmöglich als ein im Kampfe um die Existenz begriffenes ansehen. Nun ist es aber unzweifelhaft, dass die Anzahl der so gesicherten Existenzen im Verhältniss zur Bevölkerung mit jedem höheren Culturgrade steigt, ganz abgesehen davon, dass mit der Cultur das Volksvermögen wächst und damit auch die Zahl derjenigen, welche durch ihren Reichthum oder ihre Wolhabenheit überhaupt dem Kampfe um die Existenz gänzlich entrückt sind.

Dasjenige, was im modernen Leben am ersten geeignet ist, eine gewisse Unsicherheit der Existenz herbeizuführen, die Concurrenz näm-

lich, wirkt lange nicht so vernichtend, wie Krieg, Gewaltthat und Pest früherer Zeiten. Erstlich pflegt sie nicht so plötzlich und so vollkommen zu zerstören. Dann beruht ihr Wesen auf einem gewissen Ausgleich, der für die Gesammtheit meist wolthätig wirkt. Ferner ist es nach Niederreißung der allzu großen Schranken der Zünfte und Gerechtsame durch die höhere Intelligenz und Vielseitigkeit, welche gerade das moderne Leben gezeitigt hat, dem Einzelnen leichter möglich sich eine andere, wenn auch im schlimmsten Falle bescheidenere Existenz zu gründen. Endlich schafft die Concurrenz eine Betriebsamkeit, welche überall die Entwickelung der Kräfte bewirkt und die besonders auch für das Völkerleben wichtig wird. Alle Zonen tauschen ihre Producte aus. War es doch selbst dem Großkönige von Persien, den Feinschmeckern Roms nicht vergönnt, alles das zu genießen, was heute oft auf dem Tische des einfachen Arbeiters zu finden ist. Die Gewürze Indiens, Kaffee, Thee und Zucker, Gaben der entlegensten Länder dienen ihm zum täglichen Gebrauche. Sie gewähren ihm angenehme Abwechselung und eine Verfeinerung des Genusses, welche wiederum jene Mäßigkeit befördert, die unbestritten — obwol ja in dieser Beziehung noch Manches zu wünschen bleibt — als ein Vorzug der Gegenwart betrachtet werden muss. Man denke an die sinnlos wüsten Schwelgereien Roms und an die öde Gefräßigkeit des Mittelalters! — Die Verschiedenheit der Genüsse, welche die Gegenwart jedem darbietet, schützt vor Abstumpfung, und der dabei mögliche Wechsel der Eindrücke bewahrt die Empfänglichkeit für die verschiedensten Arten des Genusses, die ohnehin in unserer Zeit durch das arbeitsame Leben aller Stände wesentlich erhöht wird. So kann sich z. B. auch der Arbeiter heute an der Lectüre eines guten Buches erfreuen, und der Mittelstand vermag es jetzt, durch Reisen, die gegen früher unendlich billig und gefahrlos sind, sich Erholung und Anregung zu verschaffen.

Wer Umschau hält in den einzelnen Epochen des Alterthums und des Mittelalters, ja wer hinblickt auf die Zustände, welche noch heute in vielen uncivilisirten oder halbcivilisirten Ländern bestehen, der wird finden, dass überall eine viel geringere Sicherheit des Lebens und des Eigenthums zu finden ist, als in unsern modernen Staaten, die zufolge vieltausendjähriger Culturarbeit uns auch den Fortschritt zu gewährleisten im Stande sind, dass wir unser Leben weniger gefährdet sehen, und es in viel größerer Ruhe und Sicherheit in einer gewissen angenehmen Stetigkeit genießen können. Dadurch wird ein Bewusstsein der Menschenwürde auch im Rohesten erzeugt, welches

Mord und Gewaltthat seltener macht und so rückwirkend jene Sicherheit wiederum erhöht. Bei den ewigen Kriegen und Raubzügen in Innerafrika wird das Gefühl für Blut- und Mordscenen derartig abgestumpft, dass die Abschlachtung eines Sclaven mit der größten Kaltblütigkeit vollzogen wird, etwa wie bei uns das Töten eines Hammels im Schlachthause. Wer bedenkt, wie leicht es war, in früheren Zeiten in Sclaverei zu fallen oder beraubt, misshandelt und verstümmelt zu werden; wer sich die unzuverlässige, oft willkürliche und barbarische Rechtspflege vergegenwärtigt, deren Opfer jeder werden konnte; wer erwägt, wie wenig Schutzmittel der Mensch gegen Krankheit und körperlichen Schmerz besaß: der wird uns zustimmen, wenn wir behaupten: der moderne Mensch lebt ruhiger, sicherer und angenehmer. Die schroffen Übergänge und die jähen Wechsel in seinen Geschicken sind ihm mehr erspart als den Altvorderen und denen, die noch heute unter dem Zustande der Barbarei zu leiden haben.

Im Zustande der Ruhe passt sich der Mensch seiner Lage vollkommen an. Die kleinen täglichen Hoffnungen und Sorgen beschäftigen ihn. Er hat sich eingerichtet und genießt die Annehmlichkeiten des Tages, wie er auch seine unvermeidlichen kleinen Bitterkeiten kosten muss. Aber man darf behaupten, dass das durchschnittliche Empfinden des Einzelnen nicht auf dem Nullpunkte der vollkommenen Gleichgültigkeit steht, geschweige denn, dass es auf die Grade des Schmerzes herabgesunken wäre, sondern es befindet sich für gewöhnlich mindestens um einige Grade über Null. Denn das gewisse Wolbehagen und jene herrliche Lebensfrische, welche glücklicherweise den meisten Menschen eigen sind, können nur so erklärt werden. Frauen und Kinder, die eine hervorragende Feinfühligkeit (Sensitivität) besitzen, mögen als beweisendes Beispiel gelten.

„Ein jeder Wechsel schreckt den Glücklichen:
Wo kein Gewinn zu hoffen, droht Verlust.“

Je unsicherer aber bei einem niederen Grade der Cultur alle Verhältnisse sind, desto gefährlicher erscheinen sie zugleich. Es ist dann immer leichter zu verlieren, als zu gewinnen, immer eher anzunehmen, dass bei einem Glückswechsel eine Verminderung der Lust, ein Mehr des Schmerzes das Ergebnis sein werde. Dafür aber bedarf es doch gewiss keines Beweises, dass ein schroffer Übergang aus einem Zustande des Glücks in einen Zustand des Unglücks stets sehr bitter und schmerzvoll empfunden wird. Ist es da nicht eine große Wendung zum Besseren, ein wirklicher Fortschritt, wenn durch die moderne Cultur die schroffen Übergänge mehr und mehr beseitigt werden? Zum

nicht geringen Theile geschieht es durch die immer allgemeiner zunehmende Einsicht, Vorsicht und Geschicklichkeit des Volks.

Ganz wird man das Unglück nie bewältigen können, aber man wird es zu mildern mit immer größerem Erfolge bestrebt sein. Wir wollen hier nur beispielsweise an das so wolthätig wirkende Versicherungswesen erinnern, das früheren Zeiten gänzlich unbekannt war, das aber auch heute noch nicht die Entfaltung und Blüte erreicht hat, deren es im Interesse der Gesellschaft fähig ist,

Auch in Hinsicht auf Verbrechen und Vergehen lässt sich ein großer Fortschritt nicht in Abrede stellen. Die Rohheit hat innerhalb breiter Volksschichten bedeutend abgenommen. Wo sie sich zeigt, findet sie allgemein die entschiedenste Verurtheilung. Die Verbrechen des Mordes und der Gewaltthat sind weit seltener geworden. Die Finsternis des Aberglaubens mit ihren Ausartungen hat bedeutend nachgelassen. Das Bettler- und Landstreicherthum, aus dem Verbrecher sich vorzugsweise rekrutiren, hat mit dem steigenden Wolstande und der verbesserten Armenverwaltung sich ganz erheblich verringert. Trotz aller tendenziösen Gegenbehauptungen steht dies unerschütterlich fest. Um den schlagendsten Beweis dafür zu geben, hat man nur nöthig, die bezüglichen Zustände in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts mit den heutigen zu vergleichen, von früheren Zeiten ganz zu schweigen. Wenn eine Zunahme der Verbrechen des Betruges erwiesen worden ist, so hängt das offenbar damit zusammen, dass wir uns, was das Erwerbsleben anbetrifft, in einem großen Umschwunge befinden, der natürlicherweise wie jedes Übergangsstadium gewisse Nachtheile im Gefolge hat. Es ist aber um so mehr die ethische Aufgabe der Gegenwart, hier bessernd einzugreifen durch strenge Erziehung zur Gewissenhaftigkeit, die auch da nichts Unrechtes thut, wo kein Menschenauge die Handlung sieht.

Wenn wir so versucht haben, mit objectiven Gründen den Wert der Errungenschaften und Güter unserer Cultur zu beweisen und damit zugleich die culturwirkende Intelligenz, „die Weisheit“, zu erheben, so ist es nun wol erlaubt, sich auch der Waffen mehr subjectiver Natur zu bedienen, indem wir auf die in allen Denkenden lebende Überzeugung des Besserwerdens der menschlichen Verhältnisse uns berufen. Von Pessimisten wird diese Ueberzeugung gern unterdrückt, aber sie kann selbst bei ihnen mit dem besten Willen nicht ganz ausgerottet werden. So z. B. sagt Johannes Scherr:

„Darum lasst uns kämpfen! Nicht, als ob es sich der Mühe lohnte, nicht um des Kampfpreises willen — es gibt keinen — sondern weil

wir müssen, weil die „dira necessitas“ (grause Nothwendigkeit), der noch keiner ihr Räthsel abgefragt hat, es will. Und weil wir uns in vieltausendjährigem Kampfe doch mählich aus der Bestialität herausgerungen haben sollten, so lasst uns so zu sagen menschlich kämpfen!“ Die Stelle ist ganz bezeichnend. Obwol Scherr hier erst mit nackten Worten jeden Fortschritt in der Weltentwickelung leugnet, so behauptet er doch gleich nachher wieder die Möglichkeit desselben, indem er fordert: „Kämpft nicht mehr bestial, sondern menschlich!“

Ja, die feste Überzeugung von der Möglichkeit des Fortschritts der Menschheit ist wahrhaft fruchtbringend. Ihre Lage zu verbessern, ist das Streben der einzelnen wie das ganzer Völker und Generationen. Und dieses Streben sollte Thorheit sein? — Niemals! — Die Klugheit eines jeden im alltäglichen Leben sowol, wie die Staatsklugheit im Leben der Nationen: auch sie erstreben Verbesserung der Zustände. Aber höher wieder als alle Klugheit steht die Weisheit, wie wir sie hier im eminent praktischen Sinne auffassen, als ein Streben auf allen Gebieten des menschlichen Handelns das Allgemeinwol mit den passendsten Mitteln zu fördern und so das Capital des Glücks in der Welt zu vermehren. Die Klugheit erstrebt den Vortheil des Einzelnen und Besonderen, die Weisheit aber den Vortheil Aller. Darum ist die Weisheit sittlicher Natur. Deshalb wurde sie schon im Alterthum mit der Gerechtigkeit zusammengestellt, ja mit ihr identificirt. So ist sie im Staate Platos geradezu ein Theil der Gerechtigkeit. Auch die heil. Schrift sagt es deutlich:

„Liebet man Gerechtigkeit: der Weisheit Thaten sind Tugenden. Denn sie lehret Mäßigkeit und Tapferkeit, welche das Heilsamste sind im Menschenleben.“ In den Sprüchen Salomos finden sich stete Anklänge an diese nahen Beziehungen. So sagt dort die als Person gedachte Weisheit (8, 20): „Auf dem Wege der Gerechtigkeit wandle ich, mitten auf den Pfaden des Rechts.“

Es gibt also eine zwiefache Weisheit: die theoretische, welche in umfassendem Wissen besteht, und die praktische, die sittliche Weisheit, welche mit der Gerechtigkeit Hand in Hand gehend, das Allgemeinwol fördert. Ganz und voll kann die Weisheit nur der besitzen, welcher die Hoffnung einer glücklichen Entwickelung nicht verloren hat. Denn mit dieser Hoffnung geht das Ideal Hand in Hand, aus dessen Lebensquell die Weisheit ewig schöpfen will. Schwände die Hoffnung des Besseren, so stürbe das Ideal. Und wäre das Ideal dahin, so würde jeder höhere und freiere Trieb erlöschen. An Stelle

der Weisheit träte die Klugheit im Dienste der Selbstsucht. Die Welt versänke im Schlamm des Materialismus.

Wir wollen uns daher muthig des finstern Zweifels entschlagen Und sollte er dennoch in trüber Stunde im Innern grollen, so mögen uns die Worte des Dichters aufrichten:

„Es ist kein leerer schmeichelnder Wahn,
Erzeugt im Gehirne des Thoren,
Im Herzen kündet es laut sich an,
Zu was besserm sind wir geboren,
Und was die innere Stimme spricht,
Das täuscht die hoffende Seele nicht."

Das Fundament einer wahrhaft gedeihlich moralischen Wirksamkeit ist der Glaube an die Entwickelungsfähigkeit des Menschengeschlechts und die Zuversicht des ethischen Fortschritts.

(Schluss folgt.)

Deutsche und Franzosen.

Von Kreisschulinspector ***B. Klein**-Neuss.*

(Schluss.)

Im September des Jahres 1880 war es, wo Barthélemy St. Hilaires, der damalige französische Minister des Auswärtigen, durch die Londoner „Pall Mall Gazette“ die ehrenvollste Charakterschilderung erlebte. „Er besitzt eine starke Körperverfassung, die durch den Stoicismus seines Geistes und die Mäßigkeit seiner Lebensweise noch mehr gefestigt wurde. An Kämpfen gegen die Verhältnisse hat es ihm von Jugend auf nicht gefehlt. Erst spät im Leben konnte er sich einigermaßen behaglich einrichten, einige gute Stuben im dritten Stockwerke der rue d'Astoro mieten und eine ältliche Frau zu seiner Bedienung besolden. Die Morgenstunden widmete er seinem schriftstellerischen Abgott, dem Aristoteles, den Rest des Tages dem Senat, der Sichtung von Thiers hinterlassenen Papieren. Des Abends speiste er regelmäßig mit Frau Thiers und deren Schwester. Ich wüsste nicht, dass er sonstwo, als etwa noch auf der deutschen Botschaft, gespeist hätte. — Große Männer zu bewundern. hat für ihn besondern Reiz. Sein Gesicht, das einer aus Granit gemeißelten griechischen Statue anzugehören scheint, belebt sich, wenn die Rede auf eine von ihm bewunderte Persönlichkeit fällt. Jüngster Zeit ist Bismarck für ihn eines jener mächtigen Genies, die der Zeit, in der sie leben und wirken, den Stempel ihres Charakters aufdrücken. — Wol wünscht er ein Wachsthum des französischen Einflusses, der, wie er glaubt, durch steigende Moral und Bildung des Landes bedingt ist, aber er ist mit den schriftstellerischen Errungenschaften **anderer** Nationen zu innig vertraut, als dass er der seinigen die erste Stelle wünschen sollte. Eine materielle Ausdehnung Frankreichs würde ihn mit Besorgnissen erfüllen. Seine festwurzelnden Überzeugungen, die Billigkeit seiner Anschauungen, sein Hass gegen den gemeinen Chauvinismus und die Selbstständigkeit seines Charakters sind für die auswärtigen Regierungen Bürgschaften des Friedens.“ — Als Gelehrter wird dieser Mann einem Max Müller zur Seite gestellt. — Flößt eine solche Erscheinung nicht jedem edlen Menschen, also auch dem wahrhaft deutschen Manne Hochachtung ein, nöthigt sie uns nicht Bewunderung ab? — Ein gleich selbstloses Urtheil, ein Anerkenntnis für uns, das seinem Bekenner alle Ehre macht, haben wir in neuerer Zeit erlebt. Der französische Professor Cassall erklärte in einer Rede auf einem Bankett der Londoner Universität: „Er müsse, wenngleich als Franzose

mit Bedauern, so doch zugestehen, dass die deutschen Universitäten die Superiorität über alle anderen Universitäten des Continents besäßen." Eine Anerkenntnis, die wir mit Befriedigung entgegennehmen dürfen, gerade in der heutigen Zeitlage.

In dem Mitgetheilten offenbart sich der allein würdige und richtige Patriotismus, die allein billige und gerechte Vertretung der Nationalität. — Hier können wir kaum ein größeres und durchschlagenderes Vorbild wahrer Nationalität nennen als Lessing. (Vgl. Stahr, Lessing II, S. 387.) „Der Gegensatz des Nationalstolzes ist die Verleugnung der eigenen Nationalität. Ist jener in seinem ausschließenden Hochmuthe beleidigend, so ist diese in ihrer Selbstwegwerfung niederträchtig. Gegen diese Gesinnung seiner Zeit, die sich der eigenen Nationalität schämte, empörte sich schon das Herz des jugendlichen Lessing. Ihr gegenüber war dieser deutscheste unter Deutschlands großen Schriftstellern national, wie er und weil er ein Charakter war. Wenn er angreifend gegen fremde Nationalität, wie gegen die französische, verfuhr, so geschah es nicht aus beschränktem Nationalgefühle, sondern aus Zorn über die Schmach, in die er das Volk, dem er angehörte, durch eigene Schuld versinken sah, aus Zorn darüber, dass es sich wegwarf, dass es fremde „Eigenheiten" nachäffte, statt seine selbsteigenen „Eigenschaften" zu cultiviren; aus Zorn darüber, dass die Götter, die es in Leben, Kunst und Philosophie verehrte, falsche Götzen waren. Lessings Franzosenhass galt nicht dem Einzelnen, sondern dem Ganzen, nicht der Nationalität überhaupt, sondern ihrer Ausartung, ihrem beleidigenden Hochmuthe; und dass die eigene Nation vor diesem Hochmuthe im Staube kroch, schürte seinen Hass nur um so stärker. — Im Übrigen wusste er die guten Seiten der Franzosen sehr wol zu schätzen, ja er stellte sie in der eifrigen Wahrnehmung ihres nationalen Ruhmes, in ihrem historischen Nationalgefühle, in ihrer verehrenden Hochschätzung der Größen ihrer Kunst und Literatur den Deutschen als Muster auf! — Derselbe Mann, der an Gleim schrieb: „Das Lob eines eifrigen Patrioten ist nach meiner Denkungsart das allerletzte, wonach ich geizen würde, des Patrioten nämlich, der mich vergessen lehrte, dass ich ein Weltbürger sein sollte," derselbe Mann war der eifrigste Patriot, der bewussteste Vertreter und Erwecker jenes wahren Patriotismus und jenes wahrhaften Nationalgefühls, die auf Selbstachtung und Achtungswürdigkeit beruhen. Diese in seinem Volke zu erwecken und zu begründen, daran hat er sein ganzes Leben gearbeitet, und nicht sein Volk allein weiß, mit welchem Erfolge. Zu diesem Zwecke verschmähte er selbst die Waffe des bittersten Spottes, des schneidendsten Hohnes nicht, wo sie durch den Gegenstand seines Angriffs herausgefordert und berechtigt wurde, und sein Ricaut de la Marlinière in „Minna von Barnhelm" hat in dieser Hinsicht tiefer ins Volk gegriffen und mehr gewirkt, als das ganze deutschthümelnde gelehrte Bardenwesen Klopstocks und seiner Genossen. Es war das erstemal, dass auf einer deutschen Bühne einem Franzosen auf sein unverschämtes: Mademoiselle parle français? Mais sans doute; telle que je la vois; la demande était bien impolie? von einer gebildeten und vornehmen deutschen Jungfrau zugerufen wurde: „In Frankreich würde ich es zu sprechen suchen, aber warum hier? Ich höre ja, dass sie mich verstehen!" Lessing schlug den französischen Windsack und meinte den deutschen Esel, der ihn trug. Selbst seine ersten dramatischen Versuche entstanden aus dem

Streben, seine Nation aus der sclavischen Abhängigkeit ihrer komischen Bühne von fremdem Witze zu befreien. „Was herrscht auf unsern gereinigten Theatern?" fragt er in der Vorrede, die er seinen ersten Dramen vorausschickte, „ist es nicht lauter ausländischer Witz, der, so oft wir ihn bewundern, eine Satire über den unsrigen macht?" Als ihm sein Freund Gleim kurz vor der Schlacht von Rossbach meldet, dass er viele Franzosen bei sich sehe, schreibt ihm Lessing wieder und beschwört ihn, nur ja die deutsche Nationalität auf geistigem Gebiete würdig gegen die hochmüthigen Franzosen zu vertreten. „Ich bitte Sie inständigst," sagte er, „zeigen Sie sich ja als einen wahren Deutschen!"

Unser zu allgemeines und vorgefasstes Misstrauen gegen den Nachbar dürfte im Hinblick auf die bisher aufgezählten, die deutsche Nation in ihrem edlen Kern ehrenden Zeugnisse unserer vermeintlich geborenen Feinde sich erheblich mildern, wobei wir indessen auf der Hut bleiben müssen, „fide, cui vide."

Unlängst veröffentlichte in einer vielgelesenen deutschen Zeitung „eine Großmutter" einen langen Aufsatz, in welchem sie unter Hinweis auf die neueste französische Schmutzliteratur behauptete, „dass die Lectüre der französischen Sprache entweder unnöthig oder gar schädlich" sei, und dass es „gegen dieses Gift" kein anderes Mittel gebe, als das, die französische Sprache aus dem Lehrplane deutscher Bildungsanstalten, namentlich aus dem Unterricht „unserer Töchter", gänzlich auszuschließen.

Das Großmütterchen hat Recht, dass es solch schlechte Kost den deutschen Jungfrauen und Frauen nicht vorgesetzt wünscht. Seine Entrüstung ist eine heilige, deutsche, ganz in dem Sinne eines Lessing. Wir bieten eine andere, gewiss die deutsche Großmutter befriedigende geistige Nahrung an. Wie wäre es, wenn bei den Franzosen auch ein sittlich-reiner Geschmack zu finden und in literarischen Erzeugnissen zu entdecken wäre?

Der deutschen Großmutter ist es bekannt, dass eine der hervorragenden Größen auf dem Gebiete einflussreicher, guter Jugendschriftstellerei, der Augsburger Domcapitular Christoph von Schmid, der Verfasser der „Ostereier" ist. Seine zahlreichen Schriften sind sämmtlich kernig und gesund, von christlichem Geiste durchdrungen und lieblich zu lesen. In der Reihe dieser ausgezeichneten, das kindliche Gemüth ansprechenden Geschichten nehmen ohne Frage die „Ostereier" den ersten Rang ein. Durch gemüthlichen Ton und schöne Darstellung ungemein wertvoll sind ferner Genoveva, Blumenkörbchen, Erzählungen für Kinder und Kinderfreunde, Weihnachtsabend, Rosa von Tannenberg. — Dem Großmütterchen ist wol nicht bekannt, dass, wie Schmidts biblische Geschichte, so auch diese Geschichten in mehreren Sprachen übersetzt sind. Vorzüglich in Frankreich haben sie günstige Aufnahme gefunden, wo eine vollständige Übersetzung derselben in 22 Bändchen erschienen ist. — Sollte das nicht eine herrliche Speise sein für unsere Jugend, die dazu noch den sprachvergleichenden Zweck förderte? Aber sind denn nicht Sammlungen aus den Schöpfungen französischer Jugendschriftsteller in Hülle und Fülle vorhanden, und zwar aus der Hand christlich ernster Pädagogen? Ist z. B. der Herausgeber, Gymnasial-Director Göbel, nicht bekannt als ein strenger Katholik sogar? — Warum in die Weite schweifen, wenn das Gute so nah liegt? Auch unsere Schandliteratur hat leider unsittlichen Schund und Marasmus übergenug auf den Markt gebracht: weshalb muss denn nun das Abgefeimte, das nicht

deswegen, weil es aus Frankreich kommt, zu verdammen ist, gerade unsern Nachbarn zur Last gelegt und so unerbittlich zur Schande gerechnet werden, dass wir das Kind mit dem Bade ausschütten? — Blinder Eifer schadet nur und „überigiu demuot ist ze nihte guot.“ — Doch die Zahl der abfälligen Urtheile ist eine gar große. Und um der Wahrheit des Wortes willen:

„Enes Mannes Rede ist kene Rede,
Man höre sie alle beede“,

und um der Wahrheit in unserer angeregten Frage selber immer näher zu kommen, müssen wir geschichtlich, beziehentlich literatur-geschichtlich, weiter ausholen — „Für und Wider“ abwägend. — Wir benutzen zunächst eine vorzügliche Quelle — August Fuchs — um die harten Zeugnisse deutscher Männer klangvollsten Namens vorzuführen, die weder der Sprache unserer Nachbarn gewogen sind, noch ihren Sitten, ihrer Literatur, ihrem Wesen und Charakter Anerkennung zu zollen vermögen.

August Fuchs „Die romanischen Sprachen in ihrem Verhältnisse zum Lateinischen“ diene zunächst als Leitfaden. Dort ist zu lesen Seite 111 fgde.: „Die romanischen Sprachen sind von den verschiedensten Seiten her dem mannigfaltigsten Tadel ausgesetzt worden, und so auch in Beziehung auf ihren Wortvorrath ...“

So sagt z. B. Fichte (Reden an die deutsche Nation, IV. Rede, S. 106): „In den neulateinischen Sprachen ist diese Unverständlichkeit natürlich und ursprünglich, und sie ist durch gar kein Mittel zu vermeiden, indem diese überhaupt nicht im Besitze irgend einer lebendigen Sprache, woran sie die Todte prüfen könnten, sich befinden, und, die Sache genau genommen, eine Muttersprache gar nicht haben.“

Und der wackere und vortreffliche, aber einseitige Deutsche E. M. Arndt sagt: „Haben denn die andern Völker (außer den deutschen) keine eigenen Sprachen? Nein! . . . Man denke nur an das zufällige Zusammengeröll von Sprachen, wie in unsern Tagen die meisten romanischen Völker sie haben, wo bei dem zusammengerüttelten und zusammengeschüttelten, an allen Ecken und Enden künstlich und größtentheils unnatürlich zugestutzten und zugeschnittenen Gemengsel die Wurzeln und Ursprünge der Sprachen zugedeckt und verhüllt, und ihre Urgefühle und Urbedeutungen verschüttet sind ...“

Und hört man nun Arndt über die verhasste französische Sprache insbesondere sich aussprechen, so ist es gerade, als hörte man Schottel oder einen andern der wackern Deutschen des 17. Jahrhunderts, welche den Ruhm der deutschen Haupt- und Heldensprache durch Herabsetzung der fremden zu erhöhen meinten, z. B.: „Das französische Wesen, ganz in Schein und Schimmer aufgegangen, all dies Springen, Haschen, Gaffen, Schreien nach Schein, und Schein äfft die Nordländer leicht als etwas, das einem höhern idealischen Leben ähnelt. Und nun die französische Sprache, aus dieser unruhigen, eiteln Wirtschaft des wälschen Gemüthes ganz geboren und herausgebildet, eine Sprache in ihrer gewöhnlichen Gewöhnlichkeit schon mit allen Schimmern, Schattirungen, Dämmerungen und Täuschungen des Scheins, d. h. mit einer halben und halbirten Lichtwelt ausgestattet, mit einem ewigen Spiel zu etwas Halbgestaltetem, Halbverhülltem, Verstecktem, kurz mit einer Art theatralischem Trug und Schein immer hin- und herspielend, wie muss diese die Nordländer fesseln und äffen! Ja voll schimmernder Halbheiten, welche wie leicht bewegliche

Spieler zwischen Wahrheit und Schein hinhüpfen, dass ich's gerade heraussage, voll Lug und Trug, voll ungewusster und ungereimter Lüge, doch voll Lug und Trug, wenn die gerade nordische Natur sich und ihr Wesen, ihre Lust und ihr Leid, ihre Liebe und ihre Triebe dahinein setzen oder gar darin übersetzen will."

Selbst der besonnene Kolbe sieht nur blinde Willkür in der Bildung der französischen Wörter und leitet daraus die angebliche Unverständlichkeit der französischen Sprache her... „Als sie aus ihrem Chaos sich loswickelte, um zu einem selbstständigen Ganzen sich auszubilden, ist blinde Willkür und eigensinnige Laune ihre Führerin gewesen. Ohne irgend einer Regel, irgend einer bestimmten Analogie zu folgen, hat sie die lateinischen Wörter, aus denen der größere Theil ihres Besitzthums besteht, hier fast unverändert, dort durch Umbildungen bis zur Unkenntlichkeit entstellt; hier mit zahlreicher, dort mit verhältnismäßig geringer Sippschaft sich einverleibt... Wie soll der Ungelehrte auch nur ahnen, dass suivre und persécuter; capture und percevoir; ouvrage, opuscule, ouvrier und opérateur u. s. w. mit einander verwandt sind und zu einem Stamme gehören?"

Fuchs antwortet hierauf: „Allerdings sind diese Wörter dem ungelehrten Franzosen, obgleich er ihre Bedeutung kennt und sie richtig anwendet, nicht klar, weil er die Wurzeln nicht kennt. Aber dies ist nicht blos ein Missgeschick der romanischen, sondern aller Völker: denn was hilft es z. B. dem ungelehrten Deutschen, wenn wir die Wurzelwörter von Beichte, Frau, fremd, nicht, Sense, Kluft, Walstatt, Meineid u. dergl. im Gothischen oder Altdeutschen (jehan sagen [bejehan], frô Herr, fram davon, fern, wiht etwas, segansa von saga Säge, kliuban spalten, wal Schlacht, mein Unrecht u. s. w.) finden? Ihm liegt Gothisch und Altdeutsch ferner, als den Romanen Lateinisch. Das Begreifen ihrer Muttersprache ist überhaupt das Streben gelehrtester Männer, die noch oft genug im Finstern tappen: wie will man von einem ganzen Volke sagen, dass es seine Sprache begreife?"

Wir fügen hinzu, selbst bis heute ist noch wenig oder gar nichts nach dieser Seite in das Volk gedrungen, von seiner Sprache, dem Spiegel der Volksseele! In gebildeten Kreisen hat man angefangen, hier mehr Licht und mehr Lust zu verbreiten. — Denken die Gebildeten etwa nach über die Herkunft eines Wortes, wie Wonnemonat, eine von Karl dem Großen ersonnene Bezeichnung statt des lateinischen Mai? Wird dies Wort von uns auf den ersten Blick in seiner ursprünglichen Bedeutung erkannt? „Da müssen wir zurückgehen auf die ältere, von der Lautverritterung noch nicht so sehr beeinträchtigte Form. Wonne lautet im Althochdeutschen wunna, gothisch vinja, und dies bedeutet Weide. Die Freude also, welche unsere Ahnen und welche auch wir noch empfinden, wenn wir die mit frischem Grün sich deckenden Wiesen sehen, — das ist die rechte Wonne." In der vorgetragenen Weise hat Director Dr. Kares in Essen im Gewerbeverein das Thema: „Die Ausbeute des Wortschatzes für Poesie und Moral" behandelt und die zahlreich versammelten Frauen und Männer zu fesseln verstanden. — Beachtet unter den Gebildeten auch nur ein Minimal-Procentsatz die Zusammengehörigkeit von Ausdrücken, wie bergen, Burg, Herberge, Halsberge — Hag, Hecke, Hain, hegen und behagen — Hagestolz? Die mittelhochdeutsche Form ist hagestalt, der zweite Bestandtheil hängt zusammen mit dem gothischen gastaldan = erwerben oder

besitzen. Hagestolz ist also der Besitzer eines Hages, ein Lehnsmann im kleinen, welcher nicht in der Lage ist, sich zu verheiraten. — Ja zu begrüßen wäre es, wenn die Zeit schon gekommen, wo der wirklich Gebildete seiner deutschen Muttersprache derart inne geworden, dass er die Sprache des Volkes nicht mehr vornehm in die Acht thut aus Unwissenheit! Es wäre hierdurch eine Überbrückung der Kluft, die Hoch und Niedrig trennt, zum Frommen eines wahrhaft einigen, ungetheilten Vaterlandes gewonnen. Das so beiseite geschobene Volk würde in gleichem Schritte mit seiner naturwüchsigen, naturfrischen Sprache gewürdigt. — Und was denn nun das Gebiet der Wortbildung anlangt, finden wir da nicht die anschaulichsten, die treffendsten Gestaltungen? Wenn der Indier z. B. bezeichnend seine Bergketten Himalaya, d. i. Schneestätte nennt, so erfindet der Spanier eine Bildung wie Sierra = Säge. Treffend vergleicht der Franzose die Launen (etwa der vorgenannten deutschen Männer?) — caprices — mit Bocksprüngen, denn das Wort kommt vom lateinischen caper Bock. Er geht also hier aus vom Concreten, Handgreiflichen, Anschaulichen, und bleibt hinter uns nicht zurück.

Dem einseitigen, nur durch die Zeitlage erklärlichen Übereifer der sonst so großen deutschen Männer halten wir, wie vorhin eines Lessing, jetzt das bündige und heute erst recht wieder beschämend zu wirken bestimmte Wort des verdienstvollen Sprachforschers August Fuchs entgegen (vgl. S. 114 oben): „Es scheint mir missverstandene und übel angebrachte Vaterlandsliebe zu sein, wenn wir, den übrigen neueren Völkern gegenüber, mit der Ursprünglichkeit und dem Reichthum unserer Sprache, die wir doch auf der andern Seite wieder unverzeihlich vernachlässigen und verderben, groß thun." — Zur Erklärung solcher Urtheile aber mag außer der politischen Zeitlage auch der damalige Stand der romanischen Sprachforschung den Schlüssel bieten.

Nachdem Fuchs ein weiteres Urtheil Arndts über die romanischen Sprachen, das zu dem obigem in Widerspruch steht, mitgetheilt, führt er die unbegründete Klage auf ihren bescheidenen Kern zurück (S. 115). „Es ist eine bekannte Thatsache, dass wir im ganzen, so sehr wir uns mit unserer Gerechtigkeitsliebe und Unparteilichkeit brüsten, doch oft sehr ungerecht gegen verschiedene Volksthümlichkeiten sind, indem wir auf die in der Natur selbst begründete Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit nicht genug Rücksicht nehmen und alles nach einem Maßstabe beurtheilen..." „Wir tadeln die romanischen Völker wegen ihres Mangels an Gemüthstiefe und Innerlichkeit und vergessen, dass jedem Volke, wie eine andere Aufgabe in der Geschichte, so auch eine andere Eigenthümlichkeit des Wesens verliehen ist, und dass die Romanen statt der genannten Eigenschaften, welche vorzugsweise den Germanen zukommen, wieder andere glänzende haben, die uns abgehen. Es ist daher ganz natürlich, dass diese Verschiedenheit der Volksthümlichkeit auch in der Sprache sich ausprägt, und es kann gewiss kein Vorwurf für die romanische Sprache sein, dass sie die Eigenthümlichkeit der sie redenden Völker durchaus treu abspiegeln." ... „Man hat der französischen Sprache Schuld gegeben, dass ihre Ausdrücke häufig eine ziemlich allgemeine und weite Bedeutung haben, also gewissermaßen nur oberflächlich andeuten, während die deutsche Sprache den Nagel gründlich auf den Kopf treffe. Dies ist in gewisser Beziehung richtig, aber es gereicht der französischen Sprache keineswegs zum Nachtheile, sondern gewährt ihr vielmehr, da sie von allen romanischen Sprachen die am

wenigsten reiche ist, große Vortheile, worüber Kolbe ganz richtig urtheilt, wenn er sagt: „An solchen vielumfassenden Zeichen ist, fürchte ich, die französische Sprache reicher als die unsrige; sie liebt mehr Begriffe auszudehnen und ins Allgemeine zu spielen, als zusammenzuziehen und auf besondere Fälle zu beschränken... Ob jene Eigenheit der Französin zur Prosa, und vornehmlich zur gesellschaftlichen Unterhaltung, die ungern zu dem Einzelnen herabsteigt und ihren Stoff lieber nur berührt und andeutet, als tief eindringend erschöpft, nicht mehr Gewandtheit und Geschwindigkeit gewähren möchte?" (Vgl. oben Schillers Urtheil über Staël.)

Wie es einen Schiller neben Goethe gegeben, vielleicht geben musste, wie wir nicht streiten wollen, wer von diesen der Größte und Erste gewesen, so gibt es zwei hochstehende Nationen nebeneinander, von denen wir die unsrige, die Franzosen die ihrige obenanstellen, die indes nebeneinander und miteinander als ebenbürtig sich ergänzend ihre Mission aufzufassen und zu vollbringen haben. — Ist aber nach Döllinger u. a. die Geschichte der einen Nation nicht zu verstehen, ohne die der anderen, können diese beide einander nicht entbehren, so müssen auch wol von beiden Seiten die beiderseitigen Culturen und Literaturen gewissermaßen als ein internationales Gemeingut studirt und cultivirt werden, und da muss der Anfang bei der Jugend gemacht werden. — Wenn aber das Studium der romanischen Sprachen einen Diez zum Begründer der eigentlichen romanischen Philologie machen konnte, wenn Männer wie Diez, Fuchs, Mätzner u. a. diese Sprachen einer so gründlichen wissenschaftlichen Untersuchung und allseitigen Ausbeutung zum Grunde nehmen und eine Sprachwissenschaft schaffen konnten, die anderen Wissenschaften nicht nachsteht, wenn Männer wie Hettner, Kreyssig, Bernhard, Schmitz, Sachs u. a. die französische Literatur und Cultur, Grammatik und Synonimik, sowie die Lexikographie zu einer gewissen Höhe emporgehoben haben, so dass z. B. ein Lexikograph wie Littré unserm Sachs volle Anerkennung zollt, dann muss doch wol unstreitig diese Sprache mit ihrer Literatur der ernsten und erschöpfenden deutschen Forschung wert erscheinen. Ein flüchtiger Blick auf das Titelblatt des Wörterbuchs von Sachs kann schon belehren, dass die französische Sprache doch kein eitel Ding ist. Vielmehr ist durch diese Gründlichkeit deutscher Gelehrten die deutsche Nation als solche an Achtung bei den Nachbarn hochgestiegen. Mit Genugthuung lesen wir z. B. in des Sprachgelehrten Burguy — Grammaire de la langue d'oïl Vorrede, wie unser Diez zum Vorbild genommen ist. Diez wird hier Deutschlands „plus grand linguiste dans le domaine roman" genannt. Burguy zählt dort die Männer auf, denen er in seinen Forschungen Dank schuldet, Diez, Pott, Dieffenbach, Schwenck, und sagt, dass deren savants et consciencieux travaux ihn oftmals geleitet haben in dem Labyrinth der Etymologien. „Ils comprendront tout ce que mon cœur leur garde, s'ils veulent bien compter les difficultés qu'ils m'ont aidé à vaincre." Und wie schön klingt folgende Stelle, die heute so recht wieder, wenn wir des großen und wahrhaften Patrioten Matthias Firmenich Angedenken heilig halten, uns Deutschen anmuthet: „Les temps sont passés où l'on criait de toutes parts: Mort aux patois! On en recueille aujourd'hui les moindres débris. On a reconnu que l'étude des patois est une introduction nécessaire à la connaissance des radicaux de la langue littéraire et que par eux seuls on parvient à s'expliquer distinctement le plus grand nombre des étymologies." — Ist das nicht eine „internatio-

nale“ Wahrheit, die in gleichem Maße für das Deutsche Geltung hat? Ja, es dürfte an der Zeit sein, Firmenichs: „Germaniens Völkerstimmen“ u. a. in weiteren Kreisen mehr bekannt zu machen; in gelehrten Kreisen ist es sogar ungenügend gekannt und gewürdigt!

Die Dialecte betreffend ist in Firmenichs Germaniens Völkerstimmen (über 1000 Dialecte umfassend) eines französischen Gelehrten Stichwort angeführt dahin lautend, dass, wenn es kein patois mehr gäbe, man eigens eine Akademie gründen müsste, um sie wiederzufinden (retrouver). — Also Firmenich, einer der deutschesten Männer, der ein Vierteljahrhundert einem echt deutschen Werke widmete, einem Denkmal, wie es schöner deutsch-national nicht zu errichten ist, beruft sich unter Anderm auf eine französische Autorität. Die Wahrheit muss international sein. Die Wissenschaft und Tüchtigkeit ist frei und findet ihren Zoll über die Sprachgrenzen hinaus. Zum Beweise für die Richtigkeit dieses Satzes führen wir ein paar Beispiele aus unserer Zeit an.

In Paris hat Herr Isaak Pereire einen Preis von 100,000 Francs für die Lösung von vier Fragen socialer Natur ausgeschrieben. Dem Preisgerichte gehörte (wie schon früher kurz mitgetheilt) neben einer Reihe französischer Notabilitäten auch Schulze-Delitzsch, Mitglied des deutschen Reichstages, an. Man wird es als einen Beweis der Vorurtheilslosigkeit des Herrn Pereire ansehen dürfen, dass er in das Comité den greisen deutschen Volksmann mit hineinzog, worüber er in der „Liberté“ sich folgendermaßen auslässt: „Ganz unentbehrlich war für unsere Liste der Reichstagsabgeordnete, welcher in Deutschland das Chaos der alten communistischen Utopien gesäubert und der socialen Bewegung seiner Zeit einen solchen Anstoß gegeben hat, dass nach dem von ihm geschaffenen Muster mehr als zweitausend deutsche Arbeitervereine gegründet worden sind. Der internationale Charakter unseres Werkes musste ganz von selbst diesen Kämpen der Freiheit und Emancipation der arbeitenden Classen herbeirufen.“

Der „Cercle du Parlement“, ein Club, dem viele Senatoren und Deputirte angehören, veranstaltete im April 1882 ein feierliches Diner zu Ehren der deutschen Journalisten in Paris. Es waren anwesend die Correspondenten der Kölnischen Zeitung, des Berliner Tageblatts, der Frankfurter Zeitung, des Deutschen Montags-Blattes, des Wiener Tagblatts, der Augsburger Allgemeinen Zeitung und mehrere andere. Herr Pascal Duprat, Deputirter für Paris, präsidirte; Herr Conule, der Präsident des Cercle, brachte einen warmen Toast auf die deutsche Presse aus. Der gerade in Paris anwesende preußische Exminister Friedenthal, der ebenfalls eingeladen war, entschuldigte sich durch einen liebenswürdigen Brief, dessen Verlesung großen Beifall fand.

Ja, Annäherung zwischen Franzosen und Deutschen ist um des Friedens willen nicht nur, sondern um des wahrhaften geistigen und materiellen Gedeihens einer jeden der zwei Nationen beiderseits erstrebenswert. Die da Scheidung wollen, sind falsche Propheten und falsche Patrioten. — Was aber die Erlernung fremder Sprachen anlangt, sei Waitz „Allgemeine Pädagogik“ (1852) S. 380 fgde. den Franzosenfressern vorgehalten. Waitz sagt S. 380: „Aus einer fremden Sprache kommen uns lauter eigenthümlich gebildete, anders gegeneinander abgegrenzte und aufeinander bezogene Begriffe entgegen, als aus der unsrigen.“ „Wer eine fremde Sprache spricht oder versteht, wird durch

die Versetzung in sie zeitweise innerlich ein anderer Mensch: wer eine solche erlernt, eröffnet sich dadurch eine durchaus neue Art des Umganges, er setzt sich dadurch in Verkehr mit einem fremden Nationalgeist und Nationalcharakter, dessen Verständnis seinem Gedankenkreise wie seinem Gemüthsleben zu einer Erweiterung und **Vertiefung** verhelfen muss, wie sie sich innerhalb derselben Nationalität gar nicht erwerben lassen."

S. 381: „Unterliegt es demnach keinem Zweifel, dass die materielle Entwickelung der Intelligenz das Erlernen fremder Sprachen erfordert, um sich in die geistigen und gemüthlichen Eigenthümlichkeiten einer fremden Nationalität und dadurch in die höheren Interessen hineinzuleben, die vor allem aus der Sprache und Literatur des Volkes in concreter Gestaltung uns entgegentreten — denn seine Geschichte, Religion und Kunst werden für uns erst durch diese vermittelt —, so zeigt sich dasselbe nicht minder als nöthig aus dem Gesichtspunkte der formalen Aufgabe des Unterrichts."

Nach S. 405 kommt es demnach beim Erlernen der neueren Sprachen vorzüglich darauf an, die Producte der fremden modernen Bildung ohne die Vermittelung unzuverlässiger Zwischenhändler in ihrer ursprünglichen Lebendigkeit und nationalen Eigenthümlichkeit kennen zu lernen und in sich aufzunehmen, und es wird die Einführung in die fremde Nationalität hauptsächlich durch **reiche Lectüre** vermittelt werden müssen.

Aber die Lectüre! Nun, hier wird sich wol, wie allerwärts in allen Literaturen, die Spreu vom Weizen sondern lassen; Goldkörner gibt's da zu suchen und zu finden wie Sand am Meere: man vergifte sich nur selbst nicht den Geschmack von vornherein durch ein vergiftetes Nationalgefühl!

Oder sollen etwa die Gesichtspunkte, die Dr. Baumgarten in seiner Chrestomathie aus der französischen Literatur für die Gymnasien und Realschulen (Coblenz-Hölscher) in dem Vorwort entfaltet, nicht dazu angethan sein, auch das ängstlichste Gemüth zu beschwichtigen? Baumgarten sagt: „Nach meinen Beobachtungen im Unterrichte sind namentlich die Gedichte von Victor Hugo eine unübertreffliche Schule der Übersetzungskunst und schwieriger Interpretation; wie bei keinem andern Dichter kann man bei ihm den deutschen Sprachgenius mit dem französischen vergleichen und die herrlichen Eigenschaften beider hervortreten lassen . . ." Was den Inhalt dieser Gedichte betrifft, so bemerkt Baumgarten folgendes: „V. Hugos Muse hat eine Saite angeschlagen, welche der französischen Poesie noch fehlte: die Pietät, die Eltern- und Kindesliebe, die Gattenliebe, die Ehrfurcht gegen das Alter. Seine Sprache gewinnt einen wundervollen Gefühlsausdruck und Wolklang, wenn er die Mutterliebe feiert oder das „blonde Engelsköpfchen" seines Töchterchens. — In diesen Seiten des Dichters steht er (nach Baumgarten) den besten deutschen Lyrikern gleich. Auch hat Baumgarten solche Gedichte von Hugo herausgenommen, deren Thema die Wolthätigkeit und die Menschenliebe ist. Unter den Poesien der übrigen Dichter (in der Sammlung Baumgartens) wird man nicht wenige durch Inhalt und Sprache gleich vortreffliche Stücke finden. — Die historischen Stücke aber bilden den Kern der Sammlung. — Kurz, Baumgarten hat es sich angelegen sein lassen, Stoffe aufzuweisen, welche unbeschadet des Nationalgefühles und ohne Befürchtung vor dem Eindringen sogenannter „Principien fremder Gesinnung" zu erregen, der deutschen Jugend eine gesunde, kräftige Geistesnahrung werden können.

In dieser Überzeugung hat Baumgarten keine Mühe und Arbeit gescheut, und er hofft dadurch dem Vaterlande einen bessern Dienst geleistet zu haben als manche, die sich καὶ ἐξοχήν für große Patrioten halten, weil sie kein Französisch verstehen und keinen Finger rühren, um den unvermeidlichen, durch keine chinesische Mauer absperrbaren Einfluss Frankreichs auf Deutschland zu unserem Besten, zu immer größerer geistiger Erstarkung und Überlegenheit unseres Volkes zu wenden und auszubeuten. — Oder wird etwa eine Sammlung, wie die von Plötz in dem bekannten Manuel getroffene, deutschen Geschmack und deutsche Sitte und Religiösität verderben, vergiften! Wir glauben viele schöne bildende und erziehliche Früchte daraus für die Jugend und mit der Jugend sammeln zu können. — Und wer eine kräftige Nahrung wünscht und den Schülern in den oberen Classen eine solide Geistesarbeit bieten will, der nehme zur Hand die französische Literaturgeschichte von Kreyssig; hier sind zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen. Das Buch ist mit Anmerkungen versehen, die das Übertragen des deutschen Wortlauts in das Französische wesentlich erleichtern. Also Übersetzungskunst und Literaturkenntnis werden hier vermittelt, und zwar derart, dass der Schüler sich in der Muttersprache und in der fremden über die französischen Erzeugnisse äußern lernt. Und wer eines Kreyssig und vieler anderer Studien zur französischen Cultur- und Literaturgeschichte studirt, wird nicht in Abrede stellen wollen, dass hier dankbare Stoffe für erschöpfende wissenschaftliche Untersuchungen gefunden sind. Wer an fremdem Verdienst, an fremdem Genusse sich noch erfreuen kann, der findet bei unsern Nachbarn, zumal wenn er ihn für unsern Feind halten muss, einen Prüfstein für die Selbsterkenntnis, Selbstverleugnung. Um unserer Selbsterkenntnis, Selbstverleugnung und Selbstbeherrschung willen, um unseres lieben Vaterlandes willen, wollen wir erst recht fortfahren, unseren vermeintlichen Feind nicht zu unterschätzen, nein, ihn gründlich kennen zu lernen, von ihm und durch ihn zu lernen, ihn sorgfältigst auf Schritt und Tritt zu beobachten. Erst recht, weil wir die Sieger sind, wollen wir fortfahren, ja, unsern Eifer noch verdoppeln, französische Sprache und Zustände gründlich kennen zu lernen. Und da wäre es wol an der Zeit, dass der Unterricht an den höheren Schulen in der französischen Sprache nicht, wie bisher so vielfach und unverzeihlich geschehen, in ganz unberufene Hände gelegt würde, namentlieh nicht zur Grundlegung. Aber wenn etwa einem Mathematiker, der eine ohrzerreissende Aussprache hat, der von der Sprache selbst nicht allzuviel mehr als die Schüler kennt, dieser Unterricht obendrein aufgehalset wird, dann fruchtet selbst der erfreulich revidirte neue Lehrplan nichts. Ja, wir freuen uns, weil wir Jahre hindurch als Fachmann mit großer Lust und Liebe den französischen Unterricht durch alle Classen namhafter Gymnasien ertheilt haben, dass endlich die französische Sprache aufhören soll, Stiefkind dieser Anstalten zu sein. Zu dieser Hoffnung berechtigt uns der Wortlaut des revidirten Lehrplanes: „Das Gymnasium ist allen seinen Schülern, nicht blos denen, welche etwa schon aus den mittleren Classen abgehen, die **zeitigere** Einführung in diese, für unsere gesammten bürgerlichen und wissenschaftlichen **Verhältnisse wichtige Sprache unbedingt schuldig.**“ Nun wird die französische Sprache, somit auch der brauchbare Lehrer derselben, an Gymnasien um 100 Procent steigen, und er wird nicht mehr vornehm über die Achsel angeschaut werden dürfen, wenn er

sein Fach versteht und vertritt. — Durch ein sorgfältigeres Studium der französischen Sprache wird auch die nothwendige Läuterung des Patriotismus als Frucht gezeitigt werden. Wir werden dann hoffentlich unsern vermeintlichen Feinden gegenüber einen besseren patriotischen Geschmack bekommen, als er sich heute noch vielfach breit macht.

Die Empfänglichkeit für alles, was unser geistiges Besitzthum zu mehren imstande ist, hat in uns Deutschen ein eigenartiges, lebhaltes Bildungsbedürfnis wachgerufen: dasselbe hat uns vor eitler Selbstgenügsamkeit bewahrt und zu einem Culturvolk ersten Ranges gemacht. Mögen wir in diesem Bildungsbestreben nie erlahmen und fortfahren auch aus dem Fremden nützliche Lehren zu ziehen.

Das ist so ziemlich für diesmal, was wir auf dem deutschen Herzen hatten. Wir würden uns freuen, wenn unsere Mittheilungen dazu beitragen könnten, Vorurtheile und leichtfertige Todesurtheile zu bekämpfen, sowie diejenigen, welche eine unbefangene Auffassung der beregten Frage nicht ertragen können, zur Einsicht oder doch zur Besinnung zu bringen.

Gedanken über den Sprachunterricht in der Volksschule.

Von Director ***Eduard Siegert-Ybbs.***

Das sicherste Kriterium sprachlicher Leistungen einer Schule, ja vielleicht deren unterrichtlicher Leistungen überhaupt, bildet der Fertigkeitsgrad der Schüler im schriftlichen Gedankenausdrucke. Dies weist dem Stilunterrichte einen hervorragenden Platz im Lehrplane der Schule an. Ist doch für den Angehörigen fast jeden Standes die Fähigkeit, mit der Feder gehörig umgehen oder sich mindestens allgemein verständlich machen zu können, heutzutage nur schwer entbehrlich. Aber mit dieser Thatsache geht die Erfahrung Hand in Hand, dass gerade auf diesem Gebiete unterrichtlicher Thätigkeit das gewünschte Ziel häufig nicht erreicht wird. Forschen wir nach der Ursache dieser Wahrnehmung, so müssen wir das Wesen des sprachlichen Ausdruckes zum Ausgangspunkte unserer Betrachtung machen. Im allgemeinen lässt sich wol behaupten, dass fast jeder Erwachsene seine Gedanken, soweit sie in den Grenzen des allergewöhnlichsten Verkehres sich bewegen, wenn auch nicht direct, so doch auf Umwegen zum gemeinverständlichen mündlichen Ausdrucke zu bringen vermag. Insbesondere ist dies der Fall, wenn der gewohnte Volksdialect die Stelle schriftsprachlicher Gedankenvermittlung übernimmt. Es zeigt sich da oft, dass das, was im Wege des Dialectes fließend und für den des Dialectes Kundigen mit unmittelbarer Klarheit hervortritt, sofort von dem Schleier der Unklarheit und Verworrenheit bedeckt wird, sobald die Eröffnung durch das Mittel der Schriftsprache erfolgt. Weist diese Thatsache schon auf die Macht der im Gebrauche der Mundart sich geltend machenden Übung hin, so tritt die Macht der Übung noch deutlicher hervor, wenn wir die verhältnismäßig leichte Beherrschung der Sprache im mündlichen mit der Schwerfälligkeit und Unbeholfenheit im schriftlichen Verkehre vergleichen. Übung und abermals Übung predigt uns da die Erfahrung, und Übung muss das Losungswort für jeden fruchtbringenden Stilunterricht sein. Grammatische und orthographische Rücksichten treten dabei in den Hintergrund. Zwar wirken Verstöße nach der einen oder andern Richtung sinnstörend, und es lässt sich nicht verkennen, dass ein guter Stil ohne bewusste Kenntnis oder doch auf empirischem Wege geläufig gewordene Anwendung der wichtigsten grammatischen und orthographischen Gesetze nicht leicht denkbar ist. Aber ausschlaggebend für das eigentliche Wesen des Stiles sind diese Factoren nicht. Die Orthographie haftet an der äußeren Form; die Grammatik stellt wichtige, auch den stilistischen Bau der Rede tangirende Sätze auf; aber diese haben doch nur mehr oder weniger den Wert eines Correctivs und liefern zur positiven Auf-

richtung eines sprachlichen Gebäudes keine Bausteine. Beim Stil kommt es auf die Auswahl und Aufeinanderfolge der Wörter und Sätze an, und hiefür lassen sich keine Regeln aufstellen; vieles Hören und Lesen und eifrige Nachahmung sind die einzigen zum Ziele führenden Wege. Temperament und Anlage haben wol auf den Grad und die Qualität der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit bestimmenden Einfluss; aber diese Momente kommen doch nur vorzugsweise auf dem Gebiete höherer sprachlicher Leistungen, der Literatur, zur Geltung.

Wenn nach dem bisher Gesagten stete Übung im Sprechen und Schreiben die Richtschnur für das Verfahren beim Sprachunterrichte bildet, so lässt sich für das in der Volksschule zu erreichende sprachliche Ziel eine bestimmte Grenze nicht leicht ziehen. Die Art der Schule, der Unterschied der Schülerindividualitäten, der ortsübliche Dialect und andere Factoren müssen dieses Ziel wesentlich modificiren. Insbesondere ist der Grad, in welchem die gebräuchliche Mundart von der Schriftsprache in Hinsicht auf Laut, Wort und Satzbau abweicht, von wesentlichem Einflusse. In manchen, namentlich süddeutschen Dialecten fehlt, um nur ein Beispiel anzuführen, das Imperfect vollständig und es macht dem Lehrer große Mühe, die Schüler an dessen Gebrauch zu gewöhnen, da der häusliche Verkehr die Bemühungen der Schule in dieser Richtung gänzlich im Stich lässt. Auch die locale Wertschätzung des Dialectes muss in Betracht gezogen werden. In manchen Gegenden ist wol ein Volks-Dialect vorherrschend, aber die Gebildeten und die große Menge der Scheingebildeten bedienen sich im Verkehre der Schriftsprache, wenn auch mit mundartlicher Färbung. Dagegen ist in anderen Gegenden der Gebrauch des Dialectes selbst in gebildeten Kreisen ein sehr häufiger. Der niederösterreichische Dialect zum Beispiel erfreut sich einer solchen Beliebtheit, dass er auch in besseren Gesellschaftskreisen nur selten der Schriftsprache weicht, und selbst auf der Bühne gelegentlich der Aufführung von Possen und Volksstücken eine Heimstätte gefunden hat. Bei einer solchen Hochschätzung der Mundart, die ja von gewissen Gesichtspunkten aus ihre volle Berechtigung hat, ist es erklärlich, wenn namentlich dem Landbewohner die Gelegenheit, die Schriftsprache reden zu hören, nur selten sich darbietet, und die Folgen davon machen sich beim Sprachunterrichte in der Schule recht empfindlich fühlbar. Unter Berücksichtigung dieser Umstände muss die Schule wol zufrieden sein, wenn sie ihre Schüler zu einem allgemein verständlichen schriftlichen Ausdrucke leitet, der Grad der Correctheit und Gewandtheit der Darstellung wird von den jeweiligen Verhältnissen bedingt sein; völlige Sicherheit in der Orthographie und Anwendung der grammatischen Gesetze lässt sich nur unter sehr günstigen Umständen erzielen.

Der Stil hat es mit dem Ausdrucke von Gedanken zu thun, setzt also zweierlei voraus: Den Besitz von Gedanken und die Fähigkeit, dieselben in geeigneter Weise zu offenbaren. An Vermittlung von Gedanken lässt es die Schule nicht fehlen. Jeder Unterrichtsgegenstand schüttet sein Füllhorn aus, oft ohne Prüfung, ob die überreiche Gabe auch vom Empfänger aufgenommen und assimilirt werden kann. Wie sieht es dagegen mit der zweiten Bedingung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit aus? Sind hierin die Bemühungen der Schule der geschäftigen Art der Gedankenmittheilung gegenüber gleichwertig? Gewiss nicht. Der vielberedten Vortragsweise des Lehrers steht nur zu häufig

eine dürftige Antwort des Schülers gegenüber; man ist ja in der Regel zufrieden, wenn der vorgetragene Stoff sachlich aufgefasst ist. Wer wird sich beispielsweise in der Geographie-, der Naturgeschichte-, der Geometriestunde auf ein ängstliches Prüfen der Form des von den Schülern Gebotenen einlassen. Die Zeit drängt ja. Die Inspection ist vor der Thür. Da heißt es, möglichst viel Stoff einprägen; hängt doch der Befund der Inspection davon ab. Auch der officielle Lehrplan mahnt zur Eile. Eine oder zwei Wochen zurückbleiben würde übel vermerkt. Darum weiter, „und hurre, hurre, hopp, hopp, hopp, geht's fort im sausenden Galopp.“ Wir könnten dieses Bild noch weiter ausmalen, aber zur Illustration gewisser Verhältnisse genügen vorstehende Andeutungen. Sie treten uns als eine ansehnliche, die Erfolge des Sprachunterrichtes tief beeinträchtigende Summe von pädagogischen Sünden entgegen. Wie armselig nimmt sich ihnen gegenüber die geringe Zahl der dem Stilunterrichte wöchentlich gewidmeten Stunden aus, einem Zwerge gleichend, der an die Bewältigung einer riesenhaften Aufgabe herantritt. Es lässt sich nicht leugnen, dass die Forderung, jeder Unterricht sei Sprachunterricht, praktisch noch viel zu wenig gewürdigt wird. Man glaubt schon viel gethan zu haben, wenn man die Antworten der Schüler sprachlich richtig stellt und auf Antworten in ganzen Sätzen dringt. Das ist nun wol eine höchst schätzenswerte, ja unumgänglich nothwendige Beobachtung, aber immer erst ein Theil eines richtigen didactischen Verfahrens. Man vergisst in der Schule nur zu häufig, dass geistige Anregung geben und praktische Denk- und Sprecharbeit liefern keineswegs identisch sind. Dem anziehenden, Verstand und Gemüth belebenden Vortrage des Lehrers folgen die Schüler gern; die erhaltene Anregung spinnt sich im Spiele der Einbildungskraft wie auch in der ernsteren Weise der Verstandesarbeit fort. Aber wirklich fruchtbringender Unterricht ist das noch nicht. Das wird er erst, wenn die durch des Lehrers Vortrag in die Kindesseele gepflanzten Eindrücke mittels der Sprache zum zusammenhängenden Ausdrucke gelangen, wenn das latente Wissen in ein freies, zu Gebote stehendes und darum gründliches sich verwandelt. Das so sehr beliebte Verfahren, wonach in der klappenden Aufeinanderfolge von Frage und Antwort das Um und Auf didactischer Geschicklichkeit beruht, kann vor dem Forum ernster Kritik nicht bestehen. Wer es in der Fragekunst nicht zu hoher Meisterschaft gebracht hat — und dies setzt bei glücklicher Anlage vieljährige Übung und strenge Selbstcontrole voraus, — wird der Gefahr, seine Fragen in eine gewisse Schablone zu fassen, nur schwer entgehen. Der schablonenmäßigen Frage des Lehrers entspricht eine eben solche Antwort des Schülers, und was als Sprühregen geistigen Gedankenaustausches gelten soll, ist in Wirklichkeit oft nur die Trockenheit eines wolgeübten Mechanismus. Der Schüler hat ja in der Regel weiter nichts nöthig, als die fragenden Worte des Lehrers zu einem festen Rahmen zu benützen, in dem die dunklen Spuren der empfangenen Unterrichtseindrücke immer noch in einem lichtvollen, den Laien und oberflächlichen Fachmann blendenden Bilde sich präsentiren. Wie ungleich mehr werden die Kräfte des Schülers geübt, wenn er über seine Kenntnisse nicht blos durch die Hebammen-Arbeit der Frage in knappen Antworten, sondern in zusammenhängender Weise Rechenschaft geben muss. Inhalt und Form sind dann in gleicher Weise Eigenthum des Schülers und Unfähigkeit oder Unbeholfenheit im Ausdruck eben so sehr Zeichen mangelhafter Sprechfertigkeit als

ungründlichen Wissens und ein deutlicher Wink für den Lehrer, ein langsameres Unterrichtstempo einzuschlagen. Würde die zusammenhängende Wiedergabe des vorgetragenen Stoffes stets zum Prüfsteine unterrichtlichen Erfolges gemacht, die Klage über Oberflächlichkeit des Wissens einer- und Überbürdung der Schüler anderseits würde nicht so oft laut werden; und wie nachdrücklich würde die Sprech- und damit die Stilfertigkeit der Schüler gefördert werden! Darum Eindämmung des Frage-Unwesens in der Schule — nicht jeder Lehrer ist ein Dinter — und Förderung der Selbstthätigkeit. Dabei übersehe man jedoch nicht, dass die Frage ihren hohen didaktischen Wert besitzt, ja auf den untersten Stufen als didaktisches Universalmittel anzusehen ist: aber ihre Anwendung muss um so sparsamer werden, je höher die Alters- und Bildungsstufe der Schüler ist.

Doch sehen wir von der Gesammtheit der Unterrichtsgegenstände ab, und beschränken wir uns auf das Gebiet des Sprachunterrichtes insbesondere. Die Prüfung, ob selbst auf diesem Felde das auf steter Übung beruhende Verfahren zum vollen Durchbruch gekommen, liefert leider auch kein befriedigendes Resultat. Wir wollen unerörtert lassen, in welcher Weise nur zu häufig der grammatische Unterricht betrieben wird: wir wollen nicht davon sprechen, ob der scheinbar ausgeglichene Kampf zwischen Becker'scher und Grimm'scher Anschauung in Bezug auf die Bedeutung der Grammatik nicht allmählich wieder zu Gunsten der ersteren sich gewendet hat: wir wollen nur untersuchen, ob die so recht eigentlich die Grundlage sprachlicher Ausdrucksfähigkeit bildenden Sprachzweige, das Lesen und der Anschauungsunterricht, auf dem richtigen Wege sich befinden. Halten wir uns an renommirte Hilfsbücher für den Anschauungsunterricht, so finden wir, dass sie förmliche Compendien für den realistischen Unterricht bilden, ein so erschreckendes Übermaß von Lehrstoff hat in ihnen Platz gefunden! Der Einwurf, dass der Lehrer daraus ja nur die für seine Zwecke dienliche richtige Auswahl zu treffen habe, ist praktisch nicht stichhaltig, da sich die bestimmende Gewalt solcher Bücher namentlich auf den jüngeren Lehrer nicht leugnen lässt. Dieser bestimmende Einfluss zeigt sich in der Tendenz, die Sache zum Nachtheile des Wortes in den Vordergrund zu stellen. Baco von Verulam hat den Scholasticismus über den Haufen geworfen, und es lässt sich in der gesammten modernen Didaktik kein Princip finden, das so prägnant den Fortschritt zum Ausdruck bringt, als das Princip der Anschaulichkeit. Aber es gibt eine Grenze, bei deren Überschreitung es heißen mag: „Hört ihr Herren und lasst euch sagen, die Sache hat das Wort erschlagen.“ Wie das Wort ohne die Sache ein Schemen ist, so ist die Sache ohne das Wort ein lebloser Begriff. Und wir glauben nicht zu viel gesagt zu haben, wenn wir behaupten, dass dem Anschauungsunterricht unserer modernen Schule der Vorwurf übereifriger Pflege der Sinne zum Schaden der Sprache nicht erspart werden kann. Schon der Name „Anschauungsunterricht“ zeigt eine starke Hinneigung zur sinnlichen Seite des Unterrichtes. Die Schule könnte aber keinen grösseren Fehler begehen, als um einer Anzahl materieller Begriffe willen die Pflege des sprachlichen Ausdruckes zu vernachlässigen. Worin besteht denn das Übergewicht der sogenannten humanistischen über die realistische Bildung anders als in dem durch erstere vermittelten tieferen Erfassen der sprachlichen Form? Gebt der Realschule die gleiche Zeit für Pflege der deutschen Sprache, wie das Gymnasium sie für die todten classischen

Sprachen besitzt, und das Resultat wird sich wesentlich anders stellen als heute. Nicht das Studium der fremden Sprachen an und für sich besitzt den gerühmten bildenden Wert, sondern die damit unerlässliche stete Übung in der Muttersprache. Geistige Bildung besteht in Gedanken, in Ideen, und dass die classische Literatur daran reicher wäre als unsere deutsche, vermag nur derjenige zu behaupten, dem ob dem Grübeln in philologischem Plunder der Sinn für die lebendige Gegenwart abhanden gekommen ist.

Diese Erwägungen müssen auch beim Betrieb des Anschauungsunterrichtes in der Schule Geltung finden. Nicht die Menge des vorgeführten Stoffes bestimmt den Wert dieses Unterrichtes, sondern die Beherrschung desselben durch das Medium der Sprache und der Gedanken. Muss auf der ersten Stufe des Anschauungsunterrichtes das fragende Verfahren des Lehrers ein wichtiger Sporn der Anregung für die sprachlich noch unbeholfenen Schüler sein, so muss doch auf den weiteren Stufen der Grundsatz Beachtung finden, dass eine kurze zusammenhängende Beschreibung eines Gegenstandes oder die Wiedergabe einer kurzen Erzählung, und wenn sich dies nur auf drei bis vier Sätze beschränkt, einen höheren geistigen und sprachlichen Gewinn bedeutet, als wenn die Schüler zwanzig darüber gestellte Fragen prompt beantworten können. Eine weise Beschränkung des interrogirenden Verfahrens kann deshalb schon auf dieser Stufe nicht genug empfohlen werden.

Von ganz besonderer Wichtigkeit für den Gedankenausdruck ist der Leseunterricht. Keinem erfahrenen Lehrer wird die Wahrnehmung entgangen sein, dass die schwachen Leser meist auch unbeholfen und stümperhaft im Aufsatze sind. Die Förderung mechanischer Lesefertigkeit erweist sich deshalb schon mit Rücksicht auf den Stilunterricht als eine wichtige Aufgabe des Lehrers, abgesehen von den vielen anderen damit verbundenen Vortheilen. Aber eine noch höhere Bedeutung gewinnt der Leseunterricht durch die Art und Weise der Behandlung der Lesestücke. Dieselbe soll ein vollständiges Erfassen des Gelesenen bewirken und den Inhalt und die Formen desselben zum disponiblen geistigen Eigenthum des Schülers machen. Leider berücksichtigt auch bei diesem Gegenstande die Schule häufig zu sehr den Inhalt auf Unkosten der Form. Insbesondere verfallen jüngere Lehrer in die zwei Fehler der Frage- und der Erklär-Manie. Hier sind wir abermals gezwungen, auf gewisse gern benützte Hilfsbücher hinzuweisen. In der breitesten Weise werden da die Lesestücke mit dem Secirmesser der Frage zerarbeitet, und die überflüssigsten und lächerlichsten Fragen treten auf dem hohen Kothurn pädagogischer Weisheit auf. Dazu gesellt sich eine wahre Erklärwuth, die sich mit Behagen des Langen und Breiten über den gewöhnlichsten Begriffen ergeht und die Lesestunde zu einer Schwätzstunde herabdrückt. Viele Lehrer verkürzen damit und durch unnöthiges Fragen die dem mechanischen Lesen gebührende kostbare Zeit und müssen, wenn sie aufrichtig sind, schließlich bekennen, dass ihre Bemühungen weder der Lese- oder Stilfertigkeit, noch der geistigen Entwickelung der Schüler überhaupt zugute gekommen sind.

Ist ein Lesestück gut vorerzählt und, wenn es realistischen Inhaltes ist, durch vorhergegangenen anschaulichen Unterricht gehörig vorbereitet, so muss es, wenn anders es der geistigen Reife der Schüler angemessen ist, seiner Hauptsache nach von den Schülern erfasst sein. Eine kleine Reihe von Fragen und Erklärungen wird dann genügen, um die Probe des wirklichen Verständ-

nisses zu liefern und anderseits jede Dunkelheit und Verständnislosigkeit auszuschließen. Damit ist das Lesestück sachlich sichergestellt. Nun tritt die Aufgabe heran, die Sprachformen des Lesestückes dem Schüler dienstbar zu machen, oder den Beweis zu liefern, dass er sprachlich bereits auf eigenen Füßen steht und der Formen des Lesebuches entrathen kann, was wol hauptsächlich nur auf den oberen Stufen vorkommen wird. Diese Doppelaufgabe lässt sich aber nur durch zusammenhängende Wiedergabe des Gelesenen erzielen. Ist der Schüler bereits sprachlich gewandt, so wird er dieser Aufgabe nach mehrmaligem Durchlesen mühelos gerecht werden. Ist er noch unbeholfen, so möge ihm nach wiederholt vorgenommenem aufmerksamen Durchlesen derText des Buches die ihm noch nicht geläufigen Formen bieten, mittels deren er nicht blos das Gelesene reproducirt, sondern sich einen Schatz von Sprachformen überhaupt aneignet. Dass diese zusammenhängende Wiedergabe nach dem Grundsatze vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten vorzunehmen, dass also jedes Lesestück in Absätze zu zergliedern ist, die um so kleiner ausfallen müssen, je niedriger die Alters- und Bildungsstufe der Schüler ist, erscheint wol als selbstverständlich.

Übrigens beanspruchen wir mit der Betonung obiger Forderung durchaus nicht, etwas Neues gesagt zu haben. Jedes gute Lehrbuch über Schulmethodik gibt den gleichen Rath. Warum dieser aber so häufig nicht oder doch nicht in vollem Umfange respectirt wird, das wollen wir in Nachstehendem zu erklären suchen. Der Heischesatz: „Erzähle das mit anderen Worten!“ ertönt in der Schule so häufig, aber gar oft am unrechten Platze. Woher nehmen und nicht stehlen, möchte man ausrufen. Als ob es für den Schüler so leicht wäre, urplötzlich mit anderen Worten und Wortstellungen aufzuwarten. Wie mancher Lehrer, der ohneweiters mit dieser Aufgabe herantritt, würde sich verlegen hinter den Ohren krauen, wenn ihn nach irgend einer Lectüre plötzlich die Forderung überraschte, das Gelesene sofort mit andern Worten darzustellen! Um wie viel weniger wird von den Schülern ein befriedigendes Resultat zu erzielen sein. Dies zeigt sich denn auch in der Praxis sehr deutlich und ist der Grund, warum viele Lehrer von der so klägliche Producte liefernden und Zeit raubenden Wiedergabe des Gelesenen überhaupt möglichst Umgang und ihre Zuflucht zum bequemen Mittel der Frage nehmen.

Will man von den Schülern Sprachformen verlangen, so muss man ihnen vorerst solche mittheilen, und das ist ein Hauptzweck des Leseunterrichtes. Damit hängt zusammen, dass namentlich auf den unteren und mittleren Stufen die Reproduction des Gelesenen von einem so oftmaligen Durchlesen bedingt sein wird, dass die meisten Schüler das Lesestück wortgetreu recitiren. Und das ist nicht nur kein Fehler, sondern geradezu ein didaktischer Erfolg. Die Wort- und Satzformen des Lesestückes haften im Gedächtnis, und durch fortgesetzte Übungen solcher Art sammelt sich ein Formen-Vorrath an, über den der Schüler allmählich auch selbstständig verfügen kann. Wenn dazu noch die stete schriftliche Bearbeitung der auf mündlichem Wege erzielten Resultate tritt, so muss dies dem Stilunterrichte in einer Weise zustatten kommen, wie es bei keinem anderen Verfahren möglich ist. Wir sehen, welch hoher Wert den Memorir-Übungen in der Schule als Förderungsmittel des Sprach-, insbesondere des Stilunterrichtes zukommt. Im allgemeinen lässt es nun wol die Schule an Übungen solcher Art nicht fehlen; aber sie knüpft dieselben in der

Regel zu sehr an Stücke in poetischer Form. Der gemüthbildende, ästhetische Wert solcher Übungen soll und kann nicht bestritten werden; aber dem praktischen sprachlichen Zwecke leisten prosaische Memorirstoffe bessere Dienste. Die poetische Sprache, ästhetischen und metrischen Rücksichten untergeordnet, gibt für die dem praktischen Leben dienende Sprache des Stilunterrichtes wenig Normen, ja kann bei versuchter Nachahmung zur Unnatur und Unklarheit leiten. Weise Abwechslung ist deshalb auch hier dringend geboten. Möchten nur die prosaischen Stücke vieler Lesebücher einer sorgfältigeren Auswahl unterzogen sein! Während man bezüglich der poetischen Lesestücke seit langem den Grundsatz beobachtet, unter den schönsten Perlen deutscher Dichtung das passendste auszuwählen, zeigt der prosaische Theil der Lesebücher nicht selten eine so wenig glückliche Wahl, dass man zu glauben versucht wäre, der Verfasser habe sich von dem Gedanken leiten lassen, dass auf diesem Gebiete für die Kinder das schlechteste gut genug sei.

Nachdem wir die zusammenhängende Wiedergabe des Lesestoffes — sowol mündlich als schriftlich — als ein höchst zweckmässiges Unterrichtsverfahren gekennzeichnet und auch die Bedeutung der Memorirübungen für den sprachlichen Unterricht in das gehörige Licht gestellt haben, ergibt sich die weitere Consequenz von selbst, und sie besteht in dem Satze: Der stilistische Unterricht in der Schule lehne sich, wenn nicht ausschließlich, so doch überwiegend an das Lesebuch an. Mit dieser Forderung ist der Möglichkeit, von den Schülern zu Vieles und zu Schweres zu verlangen, die Spitze abgebrochen. Mit der wachsenden Lesefertigkeit wächst die Befähigung mündlicher und damit schriftlicher Wiedergabe. Jeder Sprung ist dabei vermieden, die Fortschritte nehmen ihren natürlichen Gang. Dazu treten noch Vortheile äußerlicher Natur. Welche Summe von Zeit wird für die Vorbereitung zu den stilistischen Übungen erspart, die sonst verloren geht, wenn der stilistische Unterricht abseits vom Lesebuche seinen Weg nimmt. Und in der Schule ist jeder ersparte Moment ein kostbares Gut. Ferner erweist sich das Lesebuch als ein sehr geeigneter Corrector, der den Lehrer mancher Stunde Arbeit überhebt und die Selbstbeobachtung und Selbstthätigkeit der Schüler außerordentlich fördert. Der Vortheil endlich, den der rückhaltslose Anschluss der Stilübungen an das Lesebuch Schulen mit mehreren Abtheilungen gewährt, braucht wol nicht weiter erörtert zu werden.

Mit der Aufstellung obiger Forderung sagen wir abermals nichts Neues. Aber gewisse alte Wahrheiten können nicht oft genug gepredigt werden, weil die Gelegenheit, sie zu vergessen, sich nur zu häufig darbietet. Man könnte einwenden, dass der verlangte Anschluss an das Lesebuch die Schüler nur zur Reproduction nicht aber zu einem producirenden Schaffen anleite, auf welch letzteres es im Leben ja hauptsächlich ankomme. Dieser Einwand hat etwas Bestechendes und fordert eine Widerlegung. Zunächst ist darauf zu verweisen, dass ja oben schon ausgesprochen wurde, es solle die Wiedergabe des Gelesenen auf den höheren Stufen immer mehr von den Worten des Buches sich emancipiren. Ganz dasselbe ist natürlich bei der schriftlichen Darstellung der Fall; der Schüler schafft also in Bezug auf die Form durchaus nicht allein reproductiv, sondern die letztere ist sein ureigenstes Werk. Ferner muss man bedenken, dass von einer wirklichen Originalität des Stiles, die doch allein als Zeichen spontan producirender Thätigkeit betrachtet werden könnte, nur auf

dem Gebiete höherer sprachlicher Leistungen, der Schriftstellerei, die Rede sein kann. Was man aber im gewöhnlichen bürgerlichen Leben und in der Schule als Originalaufsatz bezeichnet, kann diesen Namen nur insofern verdienen, als die darin angewendeten Worte nicht unmittelbar einem vorgelegenen Muster entlehnt sind. In letzter Reihe ist die Form des Ausdrucks doch das in den Individuen verschieden sich gestaltende Product der im Gedächtnisse zurückgebliebenen, von aussen, sei es nun durch Lesen oder Hören, hineingekommenen Sprachformen und als solche ein Resultat reproductiver Thätigkeit. Was den Inhalt der schriftlichen Erzeugnisse des gewöhnlichen Lebens betrifft, so sind dieselben entweder vom geschäftlichen Leben bedingt, oder Privat-Correspondenzen. Der geschäftliche schriftliche Verkehr bewegt sich nahezu in stereotypen Phrasen und Wendungen, deren Anwendung nichts als einiger Übung bedarf. Die Privat-Correspondenz, obwol größere Sorgfalt in der Wahl der Ausdrücke erheischend, ist in Bezug auf die darin zum Ausdruck gelangenden Gedanken von gewissen concreten Lebensfällen bestimmt, die in den verschiedenen Arten der Bitte, der Mittheilung, der Anfrage, der Bestellung, der Empfehlung u. s. w. zur Kenntnis gebracht werden. Eine wirklich producirende Geistesthätigkeit kann demnach auch in dieser Form schriftlichen Ausdruckes nicht gefunden werden, und es lässt sich wol behaupten, dass die durch richtige Benützung des Lesebuchs dem Schüler vermittelten Sprachformen zur Beherrschung der im gewöhnlichen bürgerlichen und geschäftlichen Verkehre nothwendigen schriftlichen Darstellungen völlig ausreichen.

Da keine Regel ohne Ausnahme ist, so muss auch zum Schlusse zugegeben werden, dass die Schule die Übung von nicht an den Lesestoff angeknüpften Aufsätzen nicht ignoriren darf; aber diese Übungen sollen nur sporadisch und zwar auf der Oberstufe auftreten und sich auf den Schülern vollständig geläufige Stoffe beschränken. Ein schriftlicher Aufsatz, aufgebaut auf eine Reihe gegebener Schlagwörter, wie dies als Stilübung so beliebt ist, liefert nur ein Scheinresultat, da ja gerade die prägnantesten Ausdrücke nicht von den Schülern herrühren, vielmehr es meistens nur des mühelosen Hinzufügens einer Anzahl leicht gefundener Wörter bedarf, um das Werk zu vollenden. Können die Schüler den zu bearbeitenden Stoff ohne Schlagwörter nicht beherrschen, dann ist die Aufgabe zu schwer und muss durch eine leichtere ersetzt werden. Nicht zu billigen sind auch solche Aufgaben, die zu ihrer Lösung einer umständlichen, mühevollen Vorbereitung durch den Lehrer bedürfen, weil sie der in der Schule so wichtigen Sparsamkeit mit der Zeit nicht entsprechen.

Fassen wir das Entwickelte zusammen, so stellt sich das Ergebnis folgendermaßen: Ein fruchtbringender Stilunterricht lässt sich in der Schule nicht anders denken, als dass jeder Unterrichtsgegenstand in seine Dienste tritt. Das abfragende Verfahren allein genügt diesem Zwecke nicht, vielmehr empfiehlt die Rücksicht auf Durchdringung und Beherrschung des Stoffs, wie auf Sicherheit und Klarheit des Stils, zusammenhängende Wiedergabe des Aufgefassten und Erlernten. Insbesondere muss der Leseunterricht die wichtigste Grundlage des stilistischen Unterrichts in der Schule bilden.

Ein Realienbuch.

Beleuchtet von zwei Fachmännern.

Es gibt Bücher, deren Beurtheilung mehr Raum erfordert, als unser „Literaturblatt“ bietet. Zu diesen gehört auch das „Realienbuch“,*) von welchem hier die Rede ist. Wir müssen daher, wie wir schon öfter gethan haben, das „Pædagogium“ selbst in Anspruch nehmen, um die ausführliche Recension dieses Buches zum Abdruck zu bringen. Da dieselbe sehr ungünstig lautet, so steht den Verfassern des recensirten Buches selbstverständlich eine Entgegnung zu, welche wir ohne weiteres ebenfalls zum Abdruck bringen werden, wenn sie sachlich gehalten ist: unseren Fachreferenten würde dann natürlich die Vertheidigung ihres Urtheils obliegen.

Die Sache hat überdies eine principielle Bedeutung. Wie die Leser des „Pædagogiums“ wissen, verwirft der Herausgeber desselben überhaupt alle Realienbücher, sofern sie als Lehrbücher für Kinder der Volksschule dienen sollen, auch dann, wenn ihr Inhalt zu Ausstellungen keinen Anlass gibt. Die Gründe für seine Ansicht hat er wiederholt dargelegt, am bestimmtesten „Pædagogium“ Jahrgang IV, S. 713—725. Er hält diese Gründe für durchaus entscheidend und unwiderlegbar und demnach den Gebrauch von Realienbüchern in Volksschulen für einen der allergröbsten Missbräuche, für einen scholastischen Unfug, der mit der neueren Pädagogik und Unterrichtskunst schlechterdings unvereinbar ist.

Indessen — es gibt nun einmal noch Pädagogen, die eine andere Ansicht, oder wenigstens eine andere Praxis haben. Und so bleibe denn hier die principielle Seite der Realienbücher außer Frage. Um so schärfer muss aber ihre Beschaffenheit ins Auge gefasst werden. Wer Kindern, oder vielmehr deren Eltern, Realienbücher aufzwingen will, wozu nach meiner Ansicht Niemand ein gesetzlich begründetes Recht hat, der ist doch mindestens auch verpflichtet, für tadellose Qualität solcher Bücher zu sorgen. Denn schon Quintilian hat es gerügt, dass den Kindern Fehlerhaftes gelehrt werde. Und es ist ohne Zweifel ein nicht löbliches Gewerbe, welches mit schlechten Schulbüchern getrieben wird. Man sollte in dieser Beziehung um so gewissenhafter sein, als die arme Volksschule ohnehin schon allzu viele Feinde hat. — Nun mögen die Herren Recensenten das Wort nehmen. D.

---

*) Anschaulich-ausführliches Realienbuch, enthaltend Geschichte, Geographie und Naturgeschichte, bearbeitet von L. Kahnmeyer und H. Schulze. Braunschweig, Wollermann 1883.

A. Das vorliegende „anschaulich-ausführliche Realienbuch“ strotzt von sachlichen, stilistischen und selbst methodischen Ungeheuerlichkeiten. Stünde nicht auf dem Titelblatte „bearbeitet von zwei Schulinspectoren, im Jahre 1883“, man würde dies wahrlich nicht vermuthen. Referent will sein Urtheil belegen. Ein rationeller Geschichtsunterricht knüpft die athenische Geschichte seit Solon an die Persönlichkeiten: Miltiades, Aristides, Themistokles, Perikles, Alkibiades. Würde es ein Lehrer für möglich halten, dass keine einzige dieser Persönlichkeiten in dem Buche der beiden Herren Inspectoren auch nur genannt ist? Würde er es für möglich halten, dass unter der Capitelüberschrift „aus dem Leben der Athener“ von den olympischen Spielen erzählt wird, dass der chronologische Gesichtspunkt hier wie auch an anderen Stellen (z. B. S. 42, 49 u. a.) ganz ohne jeden Grund außer Acht gelassen ist? Wie soll man es nennen, wenn ein Buch für Schüler nicht einmal die Sage von der Heimkehr des Odysseus bringt, dafür aber an vielen anderen Stellen historische Anekdoten und längst widerlegte Geschichten als glaubwürdige Geschichte erzählt, ohne auch nur mit einem Wörtlein das Sagenhafte anzudeuten? Referent muss noch erwähnen, dass auch in Einzelheiten ganz verkehrte Ansichten vorgetragen werden, die im Widerspruch mit der Wirklichkeit stehen. So soll Constantin seine Residenz nach Byzanz verlegt haben, „da diese Stadt mehr in der Mitte seines Reiches lag“. Das Feldgeschrei der Deutschen in der Schlacht im Teutoburger Walde soll „Freiheit, Freiheit“ gewesen sein und Hermann seine Scharen mit den Worten „Drauf, Brüder, drauf!“ befeuert haben etc. etc. Auch die „Zeittafel“ ist mangelhaft. Nicht einmal die Regierungszeit Friedrich Barbarossas ist aufgenommen; kein einziges Ereignis zwischen der Eroberung Jerusalems 1099 und der Verbrennung des Huss 1415!

Wenden wir uns der „Geographie“, dem zweiten Theil des „ausführlich-anschaulichen Realienbuches“ zu! Welche Unsumme von Fehlern starrt auch hier einem entgegen! Referent ist in der Lage, fast auf jeder Seite dieser Geographie einen, zumeist mehrere, manchmal sogar viele Irrthümer und Mängel aufzuweisen. Statt dass die Verfasser nach den neuesten Reisewerken arbeiteten, benützten sie sogar veraltete Lehrbücher und Leitfäden. Bequem freilich war diese Methode des Bücherschreibens. Dafür nimmt sich aber auch die „Geographie“ aus wie ein Raritätencabinet und erinnert leider vielfach an die um komischer Zwecke willen abgedruckten „Bruchstücke aus geographischen Lehrbüchern von 1733—1760“ („Humoristisches. Aus der guten alten Zeit“, Hamburg, Kriebel 1877). — Nicht einmal an den Zahlenangaben merkt man, dass die Verfasser im Jahre 1883 ihr Buch in die Welt geschickt haben. Dass bald Angaben im neuen, bald im alten Maße gegeben werden und vielfach auch Druckfehler und verschiedene Zahlen für dieselbe Sache knapp hintereinander vorkommen, nimmt schließlich kaum mehr Wunder. Kommen doch Dinge vor, wie folgt: Österreich zerfällt in 12 (!) Provinzen (!). Wien liegt am linken (!) Donauufer, die Altstadt (!) ist mit den 40 (!) Vororten (!) verbunden. Das Kapuzinerkloster ist die alte (!) kaiserliche Gruft, jedoch wird seit 200 (!) Jahren das Herz der verstorbenen Mitglieder des kaiserlichen Hauses bei den Augustinern und das Übrige (!) des Körpers in St. Stephan beigesetzt. — Der Böhme (!) redet jeden anständigen Fremden mit „Herr von“ an. — Elsass, das Land der Sachsen am Ill. — Preußisch-Schlesien ist an der Südwestseite durch die Sudeten von Mähren geschieden. — Uhland ist in Ulm geboren. —

Die Türkei liegt südlich von der Donau. Der größte Fluss ist die Maritza. — Auf dem einst so prächtigen Forum (zu Rom) werden jetzt (!) Viehmärkte abgehalten. — In Griechenland erhebt sich der Olymp. — In Finnland ist der Onegasee. — Die Armenier bekennen sich zur griechisch-katholischen Kirche. — Mesopotamien ist (!) ein ungemein fruchtbares Land. — Java ist durch seine ungesunde Lage der eigentliche Choleraherd. — Das Harakiri besteht noch (?). — Die unwissenden Priester führen den Namen Bonzen. — Das Kopfabschneiden ist in Tunis wie in der ganzen Berberei eine gewöhnliche Todesstrafe, der sich jeder willig fügt, sobald es der Bey gebietet etc. etc.

Die letzten Beispiele führen uns zur Betrachtung der stilistischen Seite des Buches. Auch hier mögen wieder ein paar Belege sprechen: Mit Gürtel und Schild, Heu, Leder und Unrath suchte man den Hunger zu stillen. — Zwei Jahre alt verlor Mohamed seinen Vater, der ihm nur fünf Kameele und eine alte Sclavin hinterließ. — 14 Jahre alt, schickte ihn sein Vater nach Holland, um dort die Kriegskunst zu erlernen. — Von Zeit zu Zeit erwacht Barbarossa und schickt einen Zwerg hinaus, um zu sehen, ob die Raben noch um den Berg herfliegen. — Auf dem Brocken: Ein schönes Gasthaus ladet uns zur Einkehr ein und dicht dabei steht ein Aussichtsthurm. — Auf der bayrischen Hochebene wird viel Hopfen gebaut, und in den Alpen gibt es noch Gemsen. — Die Dörfer ziehen sich stundenlang auseinander. — Eigenthümlich sind der bayrischen Hochebene die Todtenbretter. — In den Stuben (der Bauern) sieht man Heiligenbilder. Aber dennoch herrscht oft unglaubliche Roheit unter ihnen. — Der Nürnberger Trichter hat zwar nie existirt, dafür aber erfand Peter Hele in Nürnberg die „Nürnberger Eier“ etc. etc. W.

B. Die Versuche, den naturwissenschaftlichen Unterricht für die Schüler vortheilhaft zu gestalten, sind so mannigfach, wie kaum in einer anderen Disciplin. Das vorliegende Realienbuch will als Lesebuch dem Schüler das nöthige Material in einer ansprechenden Form bieten. Dass ein derartiges Unternehmen stets einen compilatorischen Charakter an sich trägt, wenn die Verfasser, wie es hier der Fall zu sein scheint, keine Fachleute sind, ist selbstverständlich; sie sollen dann die Function von Redacteuren übernehmen und das sorgsam und mit Verständnis Ausgewählte in eine gleichmäßige Form bringen. Die Lösung dieser Aufgabe ist aber den Verfassern des angezeigten Buches nur in geringem Grade gelungen; auch vermissen wir mit Bedauern die Angabe der Quellen, aus denen die Lesestücke entnommen sind, und es lässt sich nur bei einigen, fast wörtlich nachgedruckten oder nur wenig veränderten Beschreibungen das Original erkennen und nachweisen. Das Verfahren, an die Lesestücke eine Charakteristik der betreffenden Ordnung anzufügen, wäre ganz lobenswert, wenn nur auch immer in den entsprechenden Lesestücken die charakteristischen Merkmale hervorgehoben wären, was leider häufig nicht der Fall ist; vielmehr nehmen oft ganz läppische Erzählungen den Raum weg, der mit nützlichen Bemerkungen über die Thiere oder Pflanzen ausgefüllt sein sollte. Die Auswahl der Repräsentanten ist nur theilweise gelungen, da häufig Vertreter wichtiger Thiergruppen fehlen, wie z. B. bei den Insecten kein Netzflügler und kein Schnabelkerf angeführt ist. Dass das Mineralreich, welches doch für den Menschen so wichtige Producte liefert,

höchst kärglich bedacht ist, dürfen wir leider gar nicht mehr auffällig finden: wir sind es schon gewohnt, in den Volksschulen die Mineralogie als das Aschenbrödel erscheinen zu sehen. Als etwas höchst Sonderbares müssen wir aber rügen, dass in den Lesestücken über das Pflanzenreich gar keine Ordnung obwaltet: es liegt denselben weder die Zeit der Inflorescenz (das für Volksschulen wichtigste Moment), noch irgend ein System zu Grunde, noch sehen wir etwa den Grundsatz durchgeführt, die Objecte so zu wählen, dass an ihnen in einer gewissen Reihenfolge die Organographie entwickelt würde. Überdies passen die den einzelnen Beschreibungen angefügten morphologischen Abschnitte oft viel besser zu anderen Lesestücken, als zu denen, bei welchen sie stehen.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen wollen wir zur genaueren Betrachtung der einzelnen Lesestücke übergehen.

Beim Orang-Utang ist unrichtig bemerkt, dass alle Affen vier Hände haben, zumal die Halbaffen nicht getrennt angeführt sind; auch ist die Definition der Hand undeutlich. In der Charakteristik der Affen fehlt der die Affen der alten und neuen Welt unterscheidende Zahnbau. Bei der Fledermaus ist die Bemerkung, dass sie „halb Maus, halb Vogel" sei, unrichtig; ebenso die, „dass sie niemals wie ein Vogel frei in der Luft schweben" könne; manche Fledermäuse fliegen sehr gewandt. In der Charakteristik ist unrichtig angegeben, dass sie *zwischen* den Vorder- und Hintergliedmaßen eine Flughaut besäße: ein wesentlicher Theil der Flughaut sitzt doch zwischen den verlängerten Fingern, sonst müsste auch der fliegende Maki und das Flughörnchen zu den Fledermäusen gezählt werden; über das Gebiss ist gar nichts angeführt. In der sehr detaillirten Beschreibung der Katze ist nichts von der Zurückziehbarkeit der Krallen angegeben, dafür sind aber die Augen als zwei entgegenstarrende „Feuerfunken" beschrieben. Beim Hunde und Fuchse fehlt jedwede eigentliche Beschreibung. Dass der Fuchs auf „todte Pferde und Häringsköpfe" losgehe, ist uns etwas Neues. Die Geschichte vom Fuchse, der sich mit dem Holze im Springen übt, ist wol Jägerlatein. Von der Anwesenheit des Wolfes in Ungarn scheinen die Verfasser nichts zu wissen, dafür ist eine schauerliche Märe von der Grausamkeit des Wolfes erzählt und von dem alten Weibe in der Wolfsgrube. Im 11. Lesestücke lernen wir, dass der Maulwurf mit seiner rüsselförmig verlängerten Schnautze sich förmlich in die Erde einbohrt (?) und so schnell durch den lockeren Boden wühlt, wie ein Fisch etwa durchs Wasser schwimmt (?). Gar lieblich zu lesen ist beim Igel die Geschichte mit der Glocke. Zur Ordnung der Raubthiere werden auch die Insectenfresser gezählt; da muss wol ein sehr altes Buch benutzt worden sein, wie auch daraus zu ersehen ist, dass auf die Raubthiere allsogleich die Beutelthiere folgen. Gar schön ist die Beschreibung des Känguruh, das Schafgröße, einen Kopf wie eine Ziege und einen Leib wie eine „Birne" haben soll. Die Ohrbüschel des Eichhörnchens sollen mit den „Luftsprüngen" in Verbindung stehen! Das Fell des Hamsters ist „gelbgrau". Wozu ist bei sonstiger Gedrängtheit der Beschreibung das Detail bei der Entwickelung der Pferdezähne? — Die Schilderung des Wiederkauens ist beim Rinde falsch. Sonderbar mutheten uns die „nach allen Richtungen hin stoßenden Hörner" des fettschwänzigen Schafes an. Die Erzählung von dem Engländer und der Ziege ist doch gar nicht passend. Die Kaschmirziege ist keine „Abart" unserer Hausziege, und der Alpensteinbock gehört nicht in diesem Sinne zur „Ziege". Die S. 33 geschilderte Gutmüthig-

keit der Kameele beim Bepacken ist wol nicht immer vorhanden, wie viele Beobachter berichten. Wir haben ferner zwar hohe Achtung vor der Gescheitheit des Elephanten, aber „dass er während des Gewitters nicht gerne unter hohen Bäumen weilt, weil ihn die Erfahrung gelehrt hat, dass hier der Blitz leicht einschlägt," ist zu viel behauptet; auch ist der Zahnwechsel des Elephanten unrichtig geschildert. In der Charakteristik der Hufthiere (die nach alter Schablone eingetheilt sind) hätte auch das Moschusthier angeführt werden sollen. Beim Seehunde steht die Bemerkung, „dass er in der Angst und Gefahr Wasser ausspucke, wahrscheinlich um die Bahn zu plätten." Vom Gebisse, diesem so charakteristischen Merkmale, ist auch hier keine Rede. Dass der Walfisch einen 6 m hohen Wasserstrahl ausstoße, hier erwähnt zu finden, wundert uns nicht; ist doch diese Fabel selbst noch in wirklichen Lehrbüchern erzählt.

Der Uhu besitzt keine „Katzenaugen", denn er hat eine runde Pupille. Die Schilderung der wilden Jagd ist höchst überflüssig. Der Specht hat keinen spitzen, sondern einen meißelförmigen Schnabel, der Kuckuck keinen Kletterfuß, sondern einen Wendezehenfuß. Die Beschreibung der verschiedenen Schnabelformen passt nicht zum Eisvogel, sondern würde bei dem Allgemeinen am Schlusse am Platze sein; auch ist die Angabe, dass der Eisvogel in zu seichtem Wasser sich den Kopf entzwei schlage, nicht wahrscheinlich. Die Angabe, dass er ein Wetterprophet sei, ist in dem angeführten Sinne sicher übertrieben. Wo soll, erlauben wir uns zu fragen, das Brustbein ein Mark enthalten, da S. 46, im letzten Abschnitte, die Marklosigkeit desselben besonders angeführt ist? Bei den jetzigen Hinrichtungsmethoden werden die Kolkraben bei den „Hochgerichten" wol nicht mehr zur Tafel geladen werden. Beim Auerhahn finden wir die Bemerkung, dass er während des Balzens den Gewehrschuss des Jägers nicht höre, „wenn er nicht von einem Schrottkorne getroffen werde". Hühner und Tauben in eine Ordnung zu bringen, ist vollkommen unrichtig, und die separate Bemerkung, dass der Schlund der Tauben zu einem Kropfe erweitert sei, kein charakteristisches Merkmal derselben, da die anderen Vögel auch einen Kropf haben. Die Bezeichnung des Straußes „als halb Vogel, halb Kameel" ist für den Schüler verwirrend; von der bedeutenden Straußenzucht in Südafrika wird nichts erwähnt, dafür aber, dass die jungen Strauße „mit Stacheln besetzt sind, wie ein Igel" (?). Für die Besprechung des Vogelnestes würde wol ein anderer Vogel passendere Gelegenheit bieten, als der Kibitz. Die Waldschnepfe lässt einen „brummenden" Ton hören, der mit dem „Meckern der Ziege" Ähnlichkeit hat; wie passt das zusammen? Das Blässhuhn hat keine „Schwimmfüße", überhaupt gehört das Wasserhuhn nicht zu den Schwimmvögeln.

Rügenswert ist es, dass die III. Classe des Thierreiches nicht in Reptilien und Amphibien getheilt ist, sondern nach alter Manier einfach mit „Amphibien" bezeichnet wird. Bei der Eidechse ist unrichtig angegeben, dass sie Fliegen verschmähe, und beim Krokodile, dass beim Öffnen des Maules der Oberkiefer in die Höhe klappe; er ist mit dem Schädel fest verwachsen. Der Giftzahn der Kreuzotter hat nicht an der Spitze die Öffnung, und die Giftdrüse liegt nicht „unter" jedem Giftzahne, sondern weiter rückwärts. Nur der Unterkiefer der Schlange kann sich vorne auseinanderdehnen, nicht jede Kinnlade, wie bei der Riesenschlange gesagt ist, und der Laubfrosch hat nicht am „Grunde", sondern an der Spitze seiner Zehen die runden Plättchen, mit denen er sich an platten Gegenständen festhält. Es ist unwahr, dass die Lederkarpfen „gar

keine" Schuppen haben. Was soll bei dem Abschnitte von der Zählebigkeit der Aale die Erzählung von der Jagd der Aale durch die Fischotter? Nicht die Flossen, sondern die chagrainartige Haut der Haifische gebraucht man zum Poliren.

Beim Maikäfer finden wir einen „braunen Panzer" angeführt, während doch der Leib schwarz ist; die Fühler sind als 6gliederig geschildert, was nur für die Blätterkeule passt. Nicht die „Schaltjahre" sind Maikäferjahre, sondern jedes vierte Jahr, auch wenn es kein Schaltjahr ist; die zwei Begriffe fallen nicht zusammen. — Die Todtengräberweibchen sterben nicht an den Milben, sondern weil überhaupt das Leben der Insecten nach geschehener Fortpflanzung zu Ende ist, mit wenigen Ausnahmen. Die Beschreibung der drei in einem Stocke vorfindlichen Bienenformen ist nicht ausreichend; vom Dzierzonstocke, der doch jetzt so allgemein geworden, ist keine Rede, dafür das altmodische Tödten der Bienen durch Schwefeldämpfe angeführt. Bei den Ameisen gibt es keine „Soldaten", die kommen bei den Termiten vor. In der Charakteristik der Hautflügler ist von den Mundwerkzeugen nichts erwähnt. Dass die Stubenfliege auch „Nase und Ohren" hat, erfahren wir S. 85. — Bei der Heuschrecke ist die unvollkommene Metamorphose sehr unverständlich geschildert. Bei den Spinnenthieren ist unter den eigentlichen Spinnen der Scorpion angeführt, der Weberknecht aber gar nicht erwähnt. Nicht das elastische, zwei Muschelschalen verbindende Band heisst das „Schloss", wie bei der Teichmuschel erwähnt ist. Sehr sonderbar erscheint der Satz: „Die Perlmuschel lebt besonders in den indischen und persischen Meeren, sowie in einigen Seen des bayrischen Waldes und des Fichtelgebirges". Die See- und Süßwasserperlmuschel sind doch ganz verschiedene Thiere, und letztere lebt in Bächen und Teichen, aber nicht in Seen, bis Skandinavien hinauf. — Die Beschreibung des Bandwurmes, welche S. 92 gegeben ist, passt nicht für alle, wie man nach der Aufzählung meinen müsste; auch ist die Verwandlung, wo von Larven u. dgl. die Rede ist, falsch geschildert. Die Trichinen bringen allsogleich, wenn sie die Kapsel verlassen, Junge zur Welt, nicht erst nach „einigen Wochen".

In der Beschreibung des menschlichen Körpers kommen einige gar merkwürdige Sachen vor; so wussten wir nicht, dass „die Schulter" ein Theil der Obergliedmaßen sei, sondern glauben, dass hier der Schultergürtel gemeint sei, nämlich Schlüsselbein und Schulterblatt; ebensowenig sind die „Hüften" ein Theil der Hintergliedmaßen, sondern das „Becken" ist der Träger derselben. Ganz neu ist uns, dass der Hauptzweck der Muskeln sei, dem Körper die abgerundete Form zu geben; so müssen wir es verstehen, da es weiter heißt: viele von ihnen dienen „auch" der Bewegung. Das Schönste aber ist, dass die Contraction der Muskeln „nur durch Einwirkung eines elektrischen Stromes, der vom Gehirn aus durch die Nerven den Muskeln zugeführt wird", geschehe. Das ist doch wunderbar schön für die liebe Jugend gesagt. — Von einer Aderhaut ist in der Beschreibung des Auges nichts gesagt, dafür eine neue physiologische Entdeckung gemacht in der Bemerkung, dass die Linse „ähnlich wie ein Spiegel" wirke. Bei der Verdauung ist unrichtig gesagt, dass der „Magensaft die Speisen erweiche", das thut doch wol der Speichel; der Magensaft aber, speciell der Inhalt der Labzellen, bewirkt oder bahnt an die eigentliche Verdauung. Die Scheidung des Herzens in vier Theile ist doch keine vollständige, wie man aus der Beschreibung beim Blutumlaufe entnehmen könnte, da erst

später von den Klappen gesprochen wird. Vom Kehlkopfe und dessen Theilen, speciell von den Stimmorganen, wird gar nichts gesagt. Dass Leinen und Baumwolle „gute" Wärmeleiter seien, erfahren wir S. 100.

Die Lesestücke aus dem Pflanzenreiche, theils Auszüge aus Auerswald's botanischen Unterhaltungen, theils aus Wagners Pflanzenkunde für die Schule, theils aber auch wörtlich abgedruckt, sind, wie wir schon erwähnten, höchst confus angeordnet. So halten wir gleich die erste Pflanze, das Scharbockskraut, als an die Spitze gestellt, für zu wenig typisch, es ist auch von allen anderen Pflanzen mehr gesagt, als von jener selbst, so finden wir z. B. von deren Blütentheilen gar nichts. Bei der Weide ist die Bemerkung: „jede Blüte bildet ein kleines Kätzchen" total unrichtig, sowie auch die Angabe, dass nach der Befruchtung „alle Kätzchen" abfallen; wo erzeugen sich dann die Früchte? Beim Himmelschlüsselchen ist der letzte Abschnitt sehr unpassend; ebenso auch bei dem darauffolgenden Buschwindröschen die Erklärung des wandernden Wurzelstocks. Ganz unrichtig ist die Bemerkung S. 108, dass das Blattgrün reichlich sich „im Stärkemehl befinde" und besonders das Beispiel von den grünwerdenden Kartoffeln vollständig falsch. — Die Beschreibung der Thauwurzeln (S. 117) ist falsch; ebenso trocknet ein Baum erst dann ein, wenn auch der Saft und das Cambium durch Querschnitte unterbrochen ist, nicht aber schon wegen des Abrindens. — Die Erklärung der Entstehung der Apfelfrucht (S. 118) ist unrichtig, denn nicht der „Kelch gewinnt immer mehr die Gestalt des Apfels", ebensowenig wie der Fruchtboden aus einer „Anschwellung des Kelches" entstanden ist. — Der Zapfen entwickelt sich nicht, wie S. 119 gesagt ist, aus „der" Samenknospe, sondern ist eine Sammelfrucht, zu deren Bildung mehrere weibliche Blüten gehören. Auch ist die Frucht der Nadelhölzer nicht stets ein „holziger Zapfen"; man erinnere sich der Taxineen, des Wachholders, der Thujaarten u. s. w. — Der Blütenstand des Vergissmeinnicht ist keine „Traube" (S. 122). Die angenehme Waldluft rührt nicht vom ausgeschiedenen Sauerstoffe her, der ja bekanntermaßen überall in fast gleichem Procentsatze vorkommt, sondern theils vom erfrischenden Ozon und den aromatischen und balsamischen Dünsten, welche die Bäume ausathmen und erzeugen. — Die Blüten des Roggens bilden keine „Ähre", sondern eine zusammengesetzte Ähre; solche Begriffe sollten nicht so vage aufgefasst sein. — Dass „Flamingos und Pelikane" auf den Inseln bei Peru den Guano abgelagert haben, erfahren wir nebenher, S. 130. — Das Capitel von der Pflanzennahrung (S. 133) ist nur theilweise richtig, da auch Stickstoff und andere Gase (Ammoniak, Kohlenhydrate u. s. w.) durch die Wurzeln aus dem Boden aufgenommen werden. — Der Unterschied zwischen Leinengeweben, Keper und Damast ist S. 135 unrichtig angegeben. — Nicht die Staubgefäße, sondern blos die Staubbeutel sind mit dem Griffel zum Fruchtsäulchen der Orchideen verwachsen. — Der Milchsaft des Schöllkrautes und anderer milchführender Pflanzen ist nicht in kleinen Zellenschläuchen, sondern in Zwischenzellräumen enthalten. Was soll das Capitel von den „Reizbewegungen der Pflanzen" beim Schöllkraut, wo derartiges gar nicht vorkommt? — Die „Blume" der Wucherblume ist nicht „eine", sondern viele Blüten, daher der Ausdruck: „am Ende des Stengels steht eine große Blüte" falsch ist; ebenso ist das aus mehreren Hüllen zusammengesetzte Gebilde kein „Kelch", sondern, weil einen Blütenstand umfassend, ein Hüllkelch. — Das Capitel über die Athmung, S. 147, ist höchst confus gegeben und theil-

weise unrichtig. — Beim Kaffee sind die reifen Früchte nicht roth, sondern violett; in den Kaffeebohnen sind wirkliche Nahrungsstoffe enthalten: ebenso ist die Anfertigung des schwarzen Thees unrichtig beschrieben. Warum ist nicht auch des Cacaobaumes Erwähnung gethan, wenn schon die zwei andern Genusspflanzen angeführt sind? Vom Zimmtbaume genießen wir nicht die „Schale" der Zweige, sondern deren schwammige aromatische Rinde: die Vanille ist kein eigentliches Schlinggewächs, sondern eine Luftpflanze.

Die Erklärung der Steinkohlen ist unrichtig nach den neueren Ansichten darüber. — Das Petroleum entsteht nicht durch Zersetzung von Steinkohlenschichten, sondern ist ein Destillat der vorhandenen Kohlenhydrate. — Der Geruch des angehauchten Thones hat keine Ähnlichkeit mit dem verbrannter Knochen; das scheint eine Verwechslung mit dem „brenzlichen" Geruche des geriebenen Quarzes zu sein. — Beim Kalkbrennen entweicht nicht, wie S. 169 gesagt wird, das Wasser, welches etwa den vierten Theil des Kalksteins ausmacht, (was ganz falsch ist) aus demselben, sondern die Kohlensäure und infolge dessen bleibt Ätzkalk zurück. — Stanniol ist nicht Quecksilber mit Zinn, das nennt man Zinnamalgam, Stanniol ist feingewalztes Zinn. — Von einem Minerale „Kupferglasur" erfahren wir S. 174. — Der Begriff Erz ist S. 175 beim Eisen ganz falsch, denn Erze sind nicht Eisen „mit anderen Metallen gemischt." Was für „andere Metalle" sind denn z. B. in den von den Verfassern selbst angeführten Eisenerzen: dem Magnet-, Roth-, Rosen- und Brauneisensteine enthalten?

Wir glauben nun die Fehler und Mängel des uns vorliegenden Buches genügend dargelegt zu haben und können nur unser Bedauern darüber ausdrücken, dass die liebe Jugend aus demselben Naturgeschichte lernen soll. Selbst als simples Lesebuch wird es mehr Verwirrung als Klarheit erzeugen: als Realienbuch aber, auf Grund dessen Naturgeschichte gelehrt werden soll, ist es ganz unbrauchbar. Es gibt in Deutschland viele gute Bücher auch für dieses Fach; wozu ihnen ein neues an die Seite setzen, das nichts taugt?

C. R. R.

Über das japanische Schulwesen.

Von Dr. Friedrich Dittes.

Das japanische Schulwesen ist in mehrfacher Hinsicht so interessant, dass wir wol wünschen möchten, es einmal mit eigenen Augen und Ohren beobachten zu können. Da indessen eine Schulreise nach Ostasien keine leichte Sache ist, so müssen wir unsre Wissbegierde auf andere Art zu befriedigen suchen. Glücklicherweise hat sich der internationale Verkehr, der persönliche wie der schriftliche, bereits genügend entwickelt, um uns einen Einblick in die Institutionen und Zustände aller Culturvölker zu ermöglichen.

Vor mir liegt der neueste officielle Bericht über das japanische Unterrichtswesen. Er ist aus dem japanischen Unterrichtsministerium selbst hervorgegangen, in japanischer Sprache verfasst und mit einer authentischen französischen Übersetzung versehen, welche den Titel führt: „Aperçu de l'instruction publique au Japon.“ Die Schrift wurde mir vom Secretär der japanischen Gesandtschaft in Wien, welche mich schon früher mit wichtigen Documenten über das Bildungswesen ihres Reichs versehen hatte, in freundlichster Weise persönlich überreicht und bot mir einen neuen Anlass, Einblick in das japanische Schulsystem zu nehmen. Was die Schrift in ihrer abrissartigen Kürze unbestimmt lässt, konnte ich leicht ergänzen, da ich hier in Wien mit der japanischen Gesandtschaft in demselben Hause wohne (Lothringer Str. 5) und von deren zuvorkommender Bereitwilligkeit alle erwünschten Aufklärungen erhalten konnte.

Der erwähnte Bericht stammt aus dem 16. Jahre der gegenwärtigen japanischen Regierung, welches in der japanischen Zeitrechnung die Zahl 2543, in der europäischen die Zahl 1883 führt. Nach der zwei Jahre früher vorgenommenen Volkszählung hatte das japanische Reich 36 380 069 Einwohner, darunter 5 615 007 Kinder im schulpflichtigen Alter. Die Verwaltung des Reichs ist in den Grundzügen nach europäischem Muster organisirt und wird von zehn Ministerien geleitet, nämlich denen der auswärtigen Angelegenheiten, des Innern, der Finanzen, des Kriegs, der Marine, des öffentlichen Unterrichts, des Ackerbaus und des Handels, der öffentlichen Arbeiten, der Justiz, des kaiserlichen Hauses. Das Ministerium des Unterrichts, wie wir sogleich sehen werden erst in neuester Zeit errichtet, hat in allem Wesentlichen dieselbe Organisation und denselben Geschäftskreis, wie in den grösseren Culturstaaten des europäischen Festlandes. Doch muss bemerkt werden, dass dasselbe in Japan ausschließlich dem U n t e r r i c h t e gewidmet ist und mit anderen Angelegenheiten, namentlich mit dem Cultus nichts zu schaffen hat. Der letztere

ist in Japan überhaupt keine Staatsangelegenheit. Auch unterscheidet sich die oberste Unterrichtsbehörde Japans von denen der europäischen Staaten dadurch, dass dort dem Unterrichtsminister, außer den Beamten, in den innern Angelegenheiten des Bildungswesens ein Rath von Fachmännern, eine Akademie der Wissenschaften und Künste, zur Seite steht. Dieser Rath, bestehend aus hervorragenden Gelehrten, zählt gegenwärtig 21 Mitglieder, von denen 7 ursprünglich vom Minister ernannt, die übrigen nach und nach von dem Rath selbst gewählt worden sind. Derselbe versammelt sich in der Regel monatlich einmal im Ministerium.

Die Geschichte des japanischen Bildungswesens ist wegen Mangels historischer Documente wenig bekannt. Doch steht fest, dass dasselbe seit dem Jahre 270 der christlichen Zeitrechnung ein Gegenstand der Staatsverwaltung gewesen, von derselben vielfach gefördert und unter keinem Kaiser gänzlich vernachlässigt worden ist. Speciell steht urkundlich fest, dass um 680 in Kioto eine Universität, in den verschiedenen Provinzen des Reichs Schulen errichtet wurden, und dass bereits um das Jahr 800 in Japan ein wolgeordnetes und blühendes Unterrichtswesen bestand. Seit der Mitte des 12. Jahrhunderts trat jedoch, in Folge der Vorherrschaft des Militärstandes, ein Rückgang ein, welchem erst von 1603 an ein neuer Aufschwung folgte. Seit dieser Zeit entstanden nicht nur auf den Domänen und in den städtischen Palästen (zu Yedo, Kioto und Ossaka) des hohen Adels zahlreiche Schulen für die Jugend ihres Standes, sondern auch in Städten und Dörfern viele öffentliche Schulen und Privatpensionate. „Und obwol der Unterricht nicht ein bestimmtes Ziel verfolgte und es für denselben keine von der Regierung ausgegangene Vorschrift gab, war doch der Elementarunterricht im ganzen Lande vorhanden."

Im vierten Jahre der gegenwärtigen Regierung, also 1871, wurde für den öffentlichen Unterricht ein eigenes Ministerium gebildet, welches schon im folgenden Jahre ein Schulgesetz zustande brachte und eine durchgreifende Reform der öffentlichen Bildung ins Werk setzte. Die allgemeine Schulpflicht wurde für das Alter vom 6.—13. Jahre fixirt, und zahlreiche neue Schulen entstanden. Unter den Verbesserungen, welche das japanische Schulgesetz im Jahre 1879 und 1880 erfuhr, ist insbesondere die Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht um ein Jahr, also bis zum vollendeten 14. Lebensjahre, hervorzuheben.

Volksschulen, deren Besuch obligatorisch ist, gab es im Jahre 1881 28901; in dieser Zahl sind auch jene Privatschulen begriffen, welche nach dem Lehrplan der öffentlichen Volksschulen arbeiten. Derselbe ist in drei Stufen gegliedert, von welchen auf die beiden ersten je 3, auf die dritte 2 Schuljahre entfallen. Auf der ersten Stufe wird gelehrt: Moral, Lesen, Schreiben, Rechnen, Gesang und Turnen; auf der zweiten kommen hierzu die Anfangsgründe der Geographie, der Geschichte, des Zeichnens, der Naturgeschichte und für die Mädchen die Nadelarbeiten; auf der dritten Stufe noch die Anfangsgründe der Chemie, der Physiologie, der Geometrie, der Nationalökonomie, an deren Stelle in Mädchenschulen die Haushaltungskunde tritt. Mit Rücksicht auf die Ortsverhältnisse können auch die Elemente der landwirtschaftlichen, gewerb-

lichen oder kaufmännischen Bildung in den Lehrplan der Volksschulen aufgenommen und die oben genannten Fächer modificirt werden. In allen Fällen aber bleiben Moral, Lesen, Schreiben und Rechnen obligatorisch.

Die Mittelschulen müssen den örtlichen Bedürfnissen und Bedingungen entsprechen. „Sie haben zum Zweck den allgemeinen höheren Unterricht denjenigen zu ertheilen, welche einen den mittleren oder höheren Classen entsprechenden Beruf zu betreiben oder in höhere Schulen einzutreten wünschen.“ Solcher Schulen, die ebenfalls theils öffentliche, theils private sind, gibt es zur Zeit 172. Ihr Lehrplan muss dem vom Minister publicirten Muster entsprechen; jedoch ist es gestattet, in Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse nur die Unterabtheilung, oder diese mit einer literarischen, beziehentlich einer wissenschaftlichen Abtheilung zu errichten, sowie einen landwirtschaftlichen, oder gewerblichen, oder kaufmännischen Cursus anzufügen. „Um ein Muster der Mittelschule (Secundärschule) aufzustellen, hat der Minister des öffentlichen Unterrichts eine Mittelschule in Ossaka errichtet. Der Unterricht in derselben zerfällt in zwei Abtheilungen: den Elementarunterricht und den höheren Unterricht. Der erstere umfasst: die Moral, die japanische und chinesische Literatur, die englische Sprache, die Arithmetik, die Algebra, die Geometrie, die Geographie, die Geschichte, die Physiologie, die Zoologie, die Botanik, die Physik, die Chemie, die Nationalökonomie, die Buchführung, die Schreibkunst, das Zeichnen, den Gesang und das Turnen. Der Cursus dauert vier Jahre. Die höhere Abtheilung umfasst außer der Moral, der japanischen und chinesischen Literatur, der englischen Sprache, der Buchführung, dem Zeichnen, Gesang und Turnen, welche Fächer sie fortsetzt, noch: die Trigonometrie, die Mineralogie und die japanischen Staatsgesetze; man fügt dazu auch die Physik und die Chemie. Der Cursus ist zweijährig. Das vollständige Studium der Mittelschulen dauert also sechs Jahre.“

Hochschulen sind die Universität in Tokio (Yedo), welche dem Unterrichtsminister, und die Lehranstalt für Ingenieure (Polytechnikum), welche dem Minister der öffentlichen Arbeiten untersteht. Die Universität hat vier Abtheilungen (Facultäten), die des Rechtes, der Wissenschaften, der Medicin und der Literatur (Theologie existirt in japanischen Schulen nicht). Das Hauptfach der juristischen Facultät ist das japanische Recht, daneben wird aber auch das französische und das englische Recht (das römische nicht) gelehrt. In der wissenschaftlichen Facultät finden wir: Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Astronomie, Geologie, sowie das Ingenieur-, Berg- und Hüttenfach. Die medicinische Facultät bildet in drei Sectionen gelehrte Mediciner, praktische Ärzte und Apotheker. Die literarische Facultät endlich hat vier Sectionen: für Philosophie, Politik, Nationalökonomie und für die japanische und chinesische Literatur. — Die Dauer aller Facultätsstudien beträgt vier Jahre, mit Ausnahme des pharmaceutischen, welches nur drei Jahre, und des höheren medicinischen, welches fünf Jahre in Anspruch nimmt. — Mit der Universität sind zwei Vorbereitungsschulen verbunden, von denen die eine in einem dreijährigen Cursus den Aspiranten der juristischen, der wissenschaftlichen und der literarischen Facultät, die andre in einem vierjährigen Cursus den Aspiranten der medicinischen Facultät die allgemeine Bildung als Grundlage des Fachstudiums übermittelt. — Zur Facultät der Wissenschaften gehört ein astronomisches und ein meteorologisches Observatorium; ferner hat die Universität einen

botanischen Garten, ein chemisches und ein naturhistorisches Museum und zwei zur medicinischen Facultät gehörige Krankenhäuser.

Die Ingenieurschule (technische Hochschule) hat den Zweck, die technischen Beamten für das Ministerium der öffentlichen Arbeiten zu bilden und gliedert sich in Sectionen für öffentliche Arbeiten, für Maschinenbau, Schiffsbau, Telegraphie, Baukunst, praktische Chemie, Bergbau und Hüttenwesen. Der Cursus ist sechsjährig und zerfällt in drei Stufen: die zwei ersten Jahre sind den vorbereitenden Studien gewidmet, welche sich erstrecken auf die englische Sprache, die Geographie, die Elementar-Mathematik, die Elementar-Mechanik, die Elementar-Physik, die Chemie, das geometrische und Maschinen-Zeichnen; die zwei folgenden Jahre sind für das wissenschaftliche Specialstudium und die zwei letzten für die praktische Übung und Anwendung der erworbenen Kenntnisse bestimmt. Für den letzteren Zweck sind alle nur immer wünschenswerten Museen und Laboratorien mit vollständiger Ausstattung (auch mit Dampfmaschinen) vorhanden, und sogar eine complete Fabrik gehört zum Institut, in welcher alle Arbeiten vom Entwurfe und der Zeichnung an bis zur Schmiederei und Gießerei von den Zöglingen unter Leitung der Professoren ausgeführt werden.

Zur Hebung der allgemeinen Volksbildung sind in allen Provinzen des Reichs Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare errichtet; es gibt deren bis jetzt 74. Nach dem vom Unterrichtsminister für diese Anstalten aufgestellten Normalplane gliedern sich dieselben in drei Stufen. Auf der ersten wird in einem einjährigen Cursus gelehrt: Moral, Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie, Physik, Pädagogik, Schulaufsicht, Schulpraxis, Gesang und Turnen. Auf der zweiten Stufe, deren Cursus $2^1/_2$ Jahre beansprucht, werden die genannten Fächer fortgeführt und kommt zu ihnen noch Geschichte, Zeichnen, Physiologie, Naturgeschichte, Chemie, Geometrie und Buchführung. Die dritte Stufe hat einen vierjährigen Cursus, welcher außer allen bereits genannten Fächern noch Algebra, Nationalökonomie, japanische Gesetzeskunde und Psychologie umfasst. In Rücksicht auf örtliche Verhältnisse können in den Unterrichtsplan der Lehrerseminare noch landwirtschaftliche, gewerbliche und kaufmännische Disciplinen aufgenommen und andere Fächer entsprechend modificirt werden. Die Lehrerinnen-Seminare folgen in allem Wesentlichen demselben Plane; nur sind in denselben auch die Nadelarbeiten und die Haushaltungskunde eingeführt, wofür Gesetzeskunde und Nationalökonomie wegfallen. Mit jedem Seminare ist eine Übungsschule verbunden, welche den Lehramtszöglingen zur Erlernung der Schulpraxis und zugleich als Muster der Volksschulen dient. In Tokio hat der Unterrichtsminister zwei Musterseminare, eines für männliche, das andre für weibliche Zöglinge errichtet. Das erstere besteht aus zwei Abtheilungen: a. für Aspiranten des Volksschulamts, b. für Aspiranten des Mittelschulamts. Die erstere hat einen vierjährigen Cursus, bildet Lehrer für alle drei Stufen der Volksschule und umfasst alle bereits genannten Fächer, auch das landwirtschaftliche, gewerbliche und kaufmännische. Das Musterseminar für Aspiranten des Mittelschulamts ist derzeit in einer Umgestaltung begriffen. Das für künftige Lehrerinnen, welches ebenfalls die Befähigung zur Ertheilung

des ganzen Volksschulunterrichts bezweckt und ebenfalls einen vierjährigen Cursus hat, lehrt Moral, Lesen, Erzählen, Schreiben, Rechnen, Geographie, Geschichte Japans, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Zeichnen, Pädagogik, Schulpraxis, Nadelarbeiten, Etikette (Anstands- und Sittenlehre für das weibliche Geschlecht), Haushaltung, Gesang und Turnen. Mit dieser Anstalt ist erstens eine sechsclassige Mädchenvolksschule (als Übungs- und Musterschule) und zweitens eine fünfclassige höhere Mädchenschule verbunden; die Lehrfächer sind die bereits angeführten. Hierzu kommt drittens eine Kleinkinderschule für Kinder beider Geschlechter im Alter von 3—6 Jahren, welche den Zweck hat, in den Kleinen „die natürlichen Anlagen zu entfalten, ihnen gute Gewohnheiten beizubringen, Anschauungen der Dinge zuzuführen, ihr ästhetisches Gefühl und ihre Vernunft zu bilden." — Solche Anstalten sind auch mit einigen andern Seminaren verbunden, einige bestehen für sich allein; im ganzen gab es ihrer aber erst sieben. — Die Lehramtszöglinge erhalten ein Abgangszeugnis, in welchem ihnen die Lehrbefähigung für Volksschulen zuerkannt wird und zwar entweder nur für die untere, oder für die untere und mittlere, oder für alle drei Abtheilungen der Volksschule, je nachdem sie den Cursus des Seminars nur theilweise oder ganz absolvirt haben. Das Zeugnis ist für sieben Jahre giltig; falls sich der Inhaber im Dienste bewährt, wird es auf neue sieben Jahre, oder auch auf Lebenszeit bestätigt. — Außer dieser Art, Lehrer und Lehrerinnen für Volksschulen zu stellen, gibt es eine zweite, welche von den Chefs der Verwaltungskreise des Reichs (den Präfecten, Präsidenten, Statthaltern) vollzogen wird. Dieselben haben nämlich das Recht, auf Grund einer Prüfung, welche in Gemäßheit eines vom Unterrichtsminister aufgestellten Reglements abgehalten wird, ein Lehrbefähigungszeugnis auszustellen, welches ebenfalls den Grad der Befähigung (in obiger Weise) bezeichnet, aber nur innerhalb des Verwaltungsbereichs des betreffenden Präfecten und nur für höchstens fünf Jahre, meist für einen kürzeren Zeitraum Giltigkeit hat. Auch diese Bestallungsurkunden können infolge befriedigender Dienstleistung für einen neuen Zeitraum bestätigt werden. Außer der nöthigen Vorbildung ist zur Erlangung der Lehrbefähigung (für beide Geschlechter) ein Lebensalter von mindestens 18 Jahren erforderlich.

Neben den bisher angeführten Bildungsanstalten bestehen in verschiedenen Großstädten und Bezirken Japans zahlreiche Specialschulen, welche den örtlichen Bedürfnissen entsprechen, nämlich medicinische, pharmaceutische, juristische, landwirtschaftliche, commercielle Lehranstalten, Schulen für die naturwissenschaftlichen, mathematischen, literarischen Fächer, Zeichenschulen, Bauschulen, Seemannsschulen u. s. w. Die zahlreichsten unter ihnen sind die medicinischen Lehranstalten, welche in einem dreijährigen Cursus für praktische Ärzte zweiter Classe, in einem vierjährigen eigentliche „Doctoren der Medicin" ausbilden. Auch unter den Apothekern findet eine ähnliche Abstufung statt, indem die mit den medicinischen Lehranstalten (Facultäten) verbundenen pharmaceutischen Curse theils zweijährig, theils dreijährig sind.

Zu den Specialschulen gehören auch zwei vom Unterrichtsminister in Tokio errichtete Lehranstalten: das Institut für fremde Sprachen und die Turn-

lehrerschule. Im ersten werden in einem je fünfjährigen Cursus die französische, die deutsche, die russische, die chinesische, die englische und die koreische Sprache gelehrt. Das Turnlehrinstitut behandelt die ganze physische Entwickelung und Erziehung des Menschen mit besonderer Rücksicht auf die Verhältnisse Japans und bildet Turnlehrer zur Leitung und Hebung des gymnastischen Unterrichts an allen dem Unterrichtsminister unterstehenden Anstalten. Der Lehrplan dieses Instituts umfasst: die Gymnastik, die japanische, chinesische und englische Literatur, Arithmetik, Algebra, Geometrie, Anatomie, Physiologie, Physik, Hygiene, Zeichnen. Der Cursus ist zweijährig. — Auch andere Ministerien unterhalten Specialschulen: das Kriegsministerium Schulen für Officiere und Unterofficiere der verschiedenen Truppengattungen, das Marineministerium eine Schule für Seeofficiere und eine für Schiffsingenieure, das Ackerbauministerium eine landwirtschaftliche, eine forstwirtschaftliche Lehranstalt und ein Institut für Viehzucht. Anstalten der letzteren Art bestehen in verschiedenen Bezirken des Reichs und auf Kosten derselben noch acht, ebenso drei Handelsschulen, deren außerdem noch eine Anzahl als Privatanstalten bestehen. Ähnlich verhält es sich mit den Gewerbeschulen, in denen die chemische und die mechanische Technologie nebst ihren Grundwissenschaften die Hauptfächer sind.

Außerdem bestehen im Reiche noch Schulen der verschiedensten Art, meist zur Pflege einzelner Fächer: „japanische" Schulen (für Geschichte, Alterthümer, Literatur und Poesie Japans), chinesische, englische, französische, deutsche Schulen, Institute für Blinde und Taubstumme, für weibliche Handarbeiten, für „Etikette", auch separate Lese-, Schreib-, Rechenschulen u. s. w.

Die verschiedenen Schulbücher stehen unter der Controle des Unterrichtsministeriums, welches deren auch selbst verfasst, um Muster zu geben, was bei der Neuheit der japanischen Schulorganisation umsomehr gebilligt werden kann, als in der obersten Unterrichtsbehörde das fachmännische Element gehörig zur Geltung kommt. Eine besondere Sorgfalt wird auf die Lehrbücher der Moral für die verschiedenen Schulstufen verwendet. Hierbei möge bemerkt sein, dass für die in den japanischen Schulen ein sehr wichtiges Lehrfach bildende Moral die Schriften des Confucius den Canon bilden, Religion und Confession aber gänzlich außer Betracht bleiben.

Das gesammte japanische Bildungswesen in der Hauptstadt wie in den Provinzen wird durch zahlreiche Bibliotheken, pädagogische Museen und Lehrmittelsammlungen unterstützt. Absolvirte Zöglinge der Staats- und höheren Kreisschulen werden zu weiterer Ausbildung auf öffentliche Kosten ins Ausland geschickt; bisher haben bereits einige hundert diese Vergünstigung genossen, darunter circa 50 von Seiten des Unterrichtsministeriums. Dasselbe entsendet namentlich absolvirte Studenten der Universität von Tokio zu weiterer Ausbildung nach Deutschland, Österreich, England, Frankreich und Nordamerika, aber auch Beamte seines Ressorts zum Studium des Schulwesens im Auslande. In Japan selbst werden häufig officielle Versammlungen zur Verhandlung pädagogischer Angelegenheiten gehalten. Der Unterrichtsminister vereinigt um sich von Zeit zu Zeit die Chefs der Unterrichtsbureaus der Regierungskreise

und die Directoren der Kreisschulen, um ihre Berichte und Vorschläge anzuhören und ihnen seine Bemerkungen mitzutheilen. Ebenso halten die Präfecten in ihren Verwaltungskreisen Conferenzen zum Zwecke der Discussion des Unterrichtswesens, ingleichen die Bezirks- und Gemeindevorsteher mit den Functionären und Delegirten der betreffenden Schulen.

Hier mögen noch einige Bemerkungen über die Verwaltung und Erhaltung der Schulen in Japan platzfinden. Der Geschäftskreis des Unterrichtsministeriums ist bereits genügend bezeichnet. In den 44 Verwaltungskreisen oder Departements des Reichs (unter denen drei von den Hauptstädten Tokio [Yedo], Kioto, Ossaka gebildet werden) sind die Präfecten oder Regierungspräsidenten zugleich die Chefs des gesammten Schulwesens, dem aber in jeder Kreisregierung eine besondere Abtheilung mit einem Vorsteher gewidmet ist. Natürlich sind für die Kreisschulämter die bestehenden Gesetze und die Verfügungen des Unterrichtsministeriums bindend, welchem auch die Oberinspection aller Schulen zusteht. Unter den Präfecten stehen die Kreisschulen, ferner die Bezirks- und endlich die Gemeinde-Schulverwaltungen mit den betreffenden politischen Chefs und den aus den Gemeindebewohnern und durch diese gewählten Delegirten für Schulsachen, welche für die Errichtung, Erhaltung und den regelmäßigen Besuch der Schulen Sorge zu tragen haben und für ihre Mühewaltung eine Entschädigung erhalten. Das active und passive Wahlrecht zur Schuldelegation haben alle Männer, die das 20. Lebensjahr zurückgelegt, ihren ständigen Wohnsitz im Schulsprengel und ein eigenes Geschäft oder einen Grundbesitz haben. Frauen besitzen kein Wahlrecht. Von einer Vertretung der Priesterschaften und Confessionen ist im japanischen Schulwesen keine Rede. — Mit Ausnahme der oben aufgeführten Staatsschulen, deren Unterhalt aus den Cassen der betreffenden Ministerien bestritten wird, werden alle öffentlichen Bildungsanstalten aus den Mitteln derjenigen Kreise, Bezirke, Gemeinden erhalten, durch und für welche sie errichtet sind; wo die allgemeinen Umlagen nicht reichen, wird auch Schulgeld erhoben, oder eine Staatssubvention gewährt; auch liefern an manchen Orten die Schulgrundstücke einen Ertrag, wozu noch Schenkungen schulfreundlicher Privatpersonen kommen. Die Privatschulen aller Art erhalten sich in der Regel durch Schulgeld. Zur Errichtung öffentlicher Schulen aller Art gewährt der Staat, soweit sein Grundbesitz reicht, die Bauplätze unentgeltlich, und alle Schulgründe, die im ganzen einen beträchtlichen Raum einnehmen, sind steuerfrei.

Das gegenwärtige System des japanischen Schulwesens ist noch sehr jung und wird noch einer längeren Zeit bedürfen, um sich völlig zu entwickeln und von Mängeln zu befreien. Insbesondere wird auch hier die Geldfrage vieler Orten große Schwierigkeiten bereiten, und der Lehrerstand, welcher sich ja kaum erst gebildet hat, wird erst allmählich die ihm zufallende Mission in vollem Maße erfüllen lernen und die ihm zukommende Stellung gewinnen. Jedenfalls aber ist die japanische Schulreform eine der großartigsten und erfreulichsten Erscheinungen in der Culturgeschichte der Neuzeit und die Fortschritte, welche das Ostreich Asiens im Verlaufe eines Jahrzehnts gemacht hat, sind geradezu bewunderungswürdig. Dabei ist es fraglich, ob nicht manches,

was nach europäischem Maßstabe als mangelhaft erscheint, in Japan als zweckmäßig gelten darf. Wenn vielleicht jemand im japanischen Schulwesen eine streng durchgeführte Einheit und Uniformität vermisst, so ist zu bedenken, dass ein gewisses Maß von Mannigfaltigkeit, Freiheit, Autonomie und Eigenthümlichkeit zur allseitigen Entwickelung der Kräfte, zur Hebung des öffentlichen Interesses und zur Befriedigung concreter Bildungsbedürfnisse unentbehrlich ist. Dass Japan nur eine Universität und nur eine technische Hochschule, als Musteranstalten für die verschiedenen Arten höherer Berufsschulen, dafür aber sehr zahlreiche Akademien, Fach- und Specialschulen aller Art und in allen Provinzen besitzt, ist jedenfalls besser, als die doch blos äußere Vereinigung vieler Schulkörper in wenigen Städten. Das in manchen europäischen Staaten beliebte Centralisiren, Schablonisiren, Bureaukratisiren und Bevormunden des gesammten Bildungswesens wird nicht als ein vernünftiges Desiderat des japanischen Schulsystems, sondern eher als eine Warnungstafel gelten können. Und die Japanesen, welche nach Europa kommen, um die hier bestehenden Cultureinrichtungen kennen zu lernen, werden dieselben jedenfalls nicht in Bausch und Bogen adoptiren, sondern alles prüfen und nur das Gute behalten. Sie haben keine solche Vorliebe für Zöpfe und beengende Traditionen, wie ihre chinesischen Nachbarn und werden sich daher solche Requisiten auch nicht aus Europa holen. In ihren Schulen gibt es keinen Religionsunterricht, keine Theologie, kein Priesterregiment, ebenso auch keine todten Sprachen, keine privilegirte „classische Bildung," wol aber alle diejenigen Disciplinen, welche zur Entwickelung der menschlichen Anlagen und Kräfte, sowie zur bürgerlichen und beruflichen Ausbildung der gesammten Bevölkerung nöthig sind. Die specielle Berufsbildung wird nicht über Gebühr verkürzt durch eine falsch definirte und gewaltsam octroyirte allgemeine Bildung: daher spielt auch z. B. die lateinische Sprache in keiner japanischen Lehranstalt eine Rolle, obwol gelehrte Ärzte sich mit ihr als einem Hilfsmittel fachwissenschaftlicher Studien vertraut machen. Dass bei uns auf Grund geflissentlich gepflegter und fortgepflanzter Vorurtheile das Bildungswesen noch immer mit drückenden Fesseln und Zwangsjacken behaftet ist, unter denen Jahr aus Jahr ein viele junge Geister verkümmern; dass bei uns der Staat von einer eigentlich nationalen Erziehung noch immer keinen rechten Begriff hat und nichts wissen will; dass die bei uns approbirte höhere Bildung eine starke Tendenz zur Entfremdung von dem eigenen Volke hat, und dabei keineswegs durchaus echt und gediegen ist; dass es in Europa fast allgemeiner Usus ist, die Staatsgewalt aufzubieten, um die Jugend nach den Satzungen der Priester zu drillen und in der Schule das Pfaffenregiment zu stützen, und dass der sogenannte Staat die Hilfe der sogenannten Kirche nicht entrathen zu können meint — das sind Dinge, über welche die Japanesen glücklicherweise schon bei Beginn ihrer Schulreform hinweg waren, und die sie sich wol nicht aus Europa importiren werden. Freilich haben sie ein längeres Staats- und Culturleben und eine längere historische Erfahrung hinter sich, als die europäischen Staaten; sie haben aber aus der Geschichte auch etwas gelernt. Hoffentlich lernen die europäischen Staaten mit der Zeit auch, was zu ihrem Heil und Frieden dient.

Den Japanesen aber kann man zu ihrer Schulreform nur Glück und einen ungestörten Fortgang wünschen. Wir haben die obige Skizze vorgeführt, weil

es jeden Menschenfreund tröstet und beruhigt, wenn er den großen Process des Culturfortschrittes in weiter Ferne einen neuen Aufschwung nehmen sieht, während er in der Nähe momentan an einem todten Punkte laborirt. Rastlos und unaufhaltsam rollt der Erdball um die Sonne, sich an ihrem Lichte, an ihrer Wärme zu erquicken; und wenn das eine Land in Nacht versinkt, lacht das andere dem Morgen entgegen. Ewig und unentwegbar kreist die Menschheit um ihre Ideale, sich die Quellen des Lebens und Glücks zu erschließen; und wenn das eine Volk ermüdet Rast hält, schreitet ein anderes mit frischen Kräften um so kühner dem Ziele entgegen. Die Menschheit ist ein Ganzes und die Völker sind solidarisch; was das eine errungen hat, soll auch dem andern fruchten, und im Austausch ihrer Güter, der geistigen wie der materiellen, fördern sie gegenseitig ihre Wolfahrt und die Verbrüderung des ganzen Geschlechts.

Italiens gegenwärtige Bildung.

Skizze von Dr. ***Ewald Haufe****-Venedig.*

I.

In allen romanischen Völkern liegt ein sehr unangenehmer Zug: der der Großsprecherei und Großthuerei; Italien macht davon keine Ausnahme. Man eilt von Genuss zu Genuss und beim köstlichen Weine und einem Leckermahle ergeht sich die „bessere Welt“ in den Träumen einer glorreichen Zukunft: sieht man ja, dass das Schiff nationaler Bildung in flottem Laufe dem schönen Ziele und frommen Wunsche zusteuert.

Ich aber sage, dass bis heute alles nur ein Scherz war, ein gemüthliches Geplauder am Wein- und Kaffeetische, eine romanische Renommisterei, freilich — ein theurer Scherz, sonst aber nichts als dieses. Oder wer will mir eine befriedigende Antwort geben auf die Frage, was Italien und speciell sein Ministerium des Unterrichts, in der ganzen Zeit der vielbesungenen Einigkeit geleistet hat?

Die Minister jagten einander, mit ihnen die Ideen und Projecte und damit das nationale Unglück; denn kein einziger gesunder Schritt nach Vorwärts vermochte sich in der ganzen mehr als zwanzigjährigen Zeit der sogenannten Einigkeit geltend zu machen — nur Interessen regierten, und wenn mir jemand erwidern wollte: „Aber hat denn Italien seit dem 15. Juli 1877 nicht den Schulzwang?“ so würde ich ihm sagen: Armer Unkundiger, du kennst nicht jene Factoren, die Alles in Ketten legten, wo nur ein paar Arme von Gebildeten sich ausstreckten, um zu helfen, und ein paar Rufe prophetischer Männer ertönten, um die Gefahr zu signalisiren!

Man frage die Millionen von Steuerzahlern, ob sie wissen, warum und wozu sie zahlen. Maschinenmäßig, oder durch den Büttel eingetrieben, gelangt das Geld am festgesetzten Termine in die Hand des Staats, und der Zahler ist froh und will gern Steuern zahlen, wenn er sein Kind nur nicht in die Schule schicken muss, und dazu bieten sich ihm verschiedene Hilfsmittel. Ich werde davon später reden.

Die Millionen von Handwerkern, Gewerbtreibenden, kleineren und mittelgroßen Kaufleuten glauben schon etwas Bedeutendes gethan zu haben, wenn sie des Morgens hin und wieder eine Nummer für einen Soldo von derjenigen Zeitung kaufen, die ihrem Wunsche entspricht. Diese Kategorie liest so ein wenig im kleinen Geschäftsladen oder vor ihm, auf der Straße, auch manchmal auf dem Tramway und in der Post, auch spricht sie wol hie und da einmal

über Bildung und deren Wert, aber — wie kann man von dieser Kategorie, und sie ist der große Theil, etwas verlangen, da sie zum Theil sich die betreffenden Nummern vorlesen lassen muss?

Nun gibt es eine andere Classe: sie trägt den romanischen Stempel an ihrer Stirn: die Stimme tönt heftig und die Augen zeigen Leidenschaft; im Bier- und Weinhause, auch im Theater, macht sie sich bemerkbar, wo sie in den Zwischenacten die Marcia reale vom Orchester verlangt und die vielbegehrte Garibaldihymne — und der Fremdling glaubt, dass diese Schar Felsen in Trümmer zerschlagen und Berge versetzen könne — aber, was ist diese Zahl von Schwärmern und Phantasten? Bin ich doch überzeugt, dass, wenn es „an den Mann" ginge, kaum Einer auf dem Platze der Gefahr erschiene.

So bleibt denn endlich noch ein winziger Rest von Männern, die mit Bewusstsein nicht blos sprechen, sondern auch handeln und die genau wissen, wo die Hebel anzusetzen seien — aber leider, die Zahl ihrer Feinde ist so groß, gewaltig und furchtbar, dass ihre Pfeile nichts als Federkiele sind, die an Eisenpanzer prallen, ohne auch nur einen Schurf an den Gliedern ihres riesenhaften Gegners zurückzulassen.

Man wird sagen: „Gibt es denn keine Regierung?" Gewiss, aber man schlägt ja keine Besserungsmittel vor. „Gibt es denn aber kein Parlament?" O gewiss, aber dort gibt es ja nichts als glänzende Reden mit classischen Satzperioden, nichts als ciceronische Beredsamkeit, verbunden mit leerem Trommelschall und bunten Nothsignalen, die aber dann im Handumdrehen wie das Spielfeuer der Kinder unter Gepaff verschwinden — nur Worte gibt es, nichts als Worte. Und doch, ja wol, auch — ein paar Handlungen. Bewilligte das Parlament nicht 800 000 Fr. jährlich für die Provinzialcollegien und die Districts-Schulinspectoren?

Doch jetzt lasst uns der Worte genügen, um Zahlen reden zu lassen. vielleicht ersparen wir uns Bände.

Machen wir eine einfache Rechnung an der Hand der Statistik und suchen wir zu finden, was noth thut. Stellen wir das Verhältnis der Analphabeten fest, die sich bei der letzten Zählung im Alter von 12 bis 18 Jahren befanden, also derjenigen Personen, die an dem obligatorischen Elementarunterrichte theilnehmen mussten und von ihm profitiren konnten.

Hier folgen einige Bruchstücke dieses Resultats, aber, wol verstanden, nicht von Dörfern und kleinen Städten, sondern nur von den Hauptstädten, also den größten einer Provinz.

Bari 72,55 %, Siracusa 66,3, Benevento 66,29, Ascoli 66,02, Campobasso 64,62, Teramo 62,43, Arezzo 61,63, Girgenti 61,34, Farli 61,38, Caserta 61,04, Catanzaro 60,71, Macerata 60,54, Cosenza 59,58, Massa 58.84, Avellino 56,57, Ravenna 56,37, Ferrara 54,64, Salerno 51,15 u. s. w.

„Was sind das für entsetzliche Resultate?" wird der Leser ausrufen, „so tief steht Italiens Volksbildung?" Gewiss, und noch dazu in den größten Städten vieler Provinzen.

Je höher man nun auf der Staffel des Alters steigt, um die Procentverhältnisse der Analphabeten festzustellen, desto schlechter gestalten sich zumeist (siehe weiter unten!) dieselben. Ich wähle daher die Resultate von Personen, die im Alter zwischen 30 und 40 stehen, doch ebenfalls nur aus den Hauptstädten der Provinzen.

Bari 69,35 %, Ascoli 68,47, Farli 69,16, Campobasso 68,92, Girgenti 68,83, Ravenna 71,05 u. s. w.

Man vergesse nicht, dass dies die Resultate aus Städten sind, in denen die Präfecturen ihren Sitz haben, von wo aus also der mächtigste Impuls von Bildung und Fortschritt ausgehen sollte.

Jetzt werfen wir einen kurzen Blick auf die Resultate, die in den Hauptstädten eines Districts erzielt wurden und zwar will ich auch hier zwei Altersgruppen nebeneinander stellen, die vom 12. bis 18. Jahre und die vom 30. bis 40. Jahre, und die Procentverhältnisse der Analphabeten durch Zahlen wie folgt angeben:

	12.—18. Jahr.	30.—40. Jahr.
S. Bartolomeo in Galdo	90,46 %	80,46 %
Gerace	88,74 „	81,40 „
Ariano (Puglia)	84,11 „	79,97 „
Bivona	83,43 „	73,38 „
Barletto	82,21 „	76,38 „
Adria	64,86 „	76,38 „
Chioggia (Venezia)	63,76 „	68,39 „
Rimini	62,70 „	64,79 „
Vergato	57,91 „	65,09 „

Diese Beispiele genügen, um Haarsträubendes anzudeuten. Zuvor bemerke ich, dass von 145 Districtshauptstädten 13 mehr als 80 % Analphabeten (im Alter von 12 bis 18 Jahren!) haben; 12 mehr als 70 %; 18 mehr als 60 %; 21 mehr als 50 %; 26 mehr als 40 %; 23 mehr als 30 % und nur 32 haben weniger als 30 %!

Und mehr noch! Vergleichen wir die zwei Altersgruppen 12—18 und 30—40, so finden wir unter folgenden Hauptstädten folgendes entsetzliche Verhältnis:

Bari hat nur 3 % weniger Analphabeten in der Altersclasse 12—18, als in der 30—40;

Gerace	8 %	weniger;
Ariano	5 „	„
Bivona	10 „	„
Barletto	6 „	„ u. s. w.

Nun aber höre man: Grosseto z. B. hatte 1871 (Alter: 12—18) 58,31 % Analphabeten, jetzt aber hat es 58,71 %. — Bari hatte vor mehr als zehn Jahren 46,54 % und jetzt hat es 72,55 %!!

Mithin, und das ist das große Endresultat mehrerer Hauptstädte von Provinzen resp. Districten:

> Die Zahl der Analphabeten von Leuten, die zu ihrer Zeit keinen Schulzwang hatten, ist weniger hoch als die derjenigen, die unter ihm standen und die vielgepriesenen Fortschritte des italienischen Schulwesens genossen.

Nun frage ich: Sollten solche Resultate in einem „Culturstaate“ und einer europäischen Großmacht jedem halbwegs gebildeten Italiener nicht die Schamröthe ins Gesicht treiben und die ganze Nation mit glühendem Eifer nach dem verlangen lassen, was noth thut, zumal, wenn man einen Blick auf die statistischen Tabellen anderer Staaten wirft?

Dort heißt es: Württemberg 0,03 %, Baiern 0,47, Preußen 2,27, Schweiz 2,80, Schweden 5,03, Holland 12,82, Frankreich 14,61, Belgien 19,59, Österreich 38,90 % — und nun endlich Italien mit 48,88 % Analphabeten, d. i. beinahe 50 % (!).

Das Endresultat der Bildung des gemeinen Volkes ist also dies: 1) von je 100 Menschen in Italien können ca. 50 weder lesen noch schreiben, 2) trotz des obligatorischen Volksschulunterrichts ist sogar in vielen Hauptstädten von Provinzen und Districten ein Rückschritt in der allgemeinen Volksbildung zu constatiren.

Wer nun hat die Schuld? Das Gesetz, weil es ungenügend ist, oder die Communen, die es nicht ausführen? Oder liegt es wo anders?

Diese Fragen werde ich in der Folge zu beantworten versuchen.

II.

Als man vor sechs Jahren bei Einführung des Schulzwangs hie und da Zweifel am Erfolg hören ließ, rief Coppino aus: „O, diese Eichel wird der Vogel und der Wind forttragen und in nicht langer Zeit werden Generationen über Generationen im Schatten eines Riesenbaumes ruhen!“ Bedarf es aber nicht 200 Jahre, ehe die Eiche ihre größte Höhe und Dicke erreicht, oder ist es jetzt in Italien nicht bei der Eichel geblieben?

§ 8 des Schulgesetzes sagt, dass Eltern, die mehr als zwei Kilometer von der nächsten Volksschule entfernt wohnen, nicht verpflichtet sind, ihre Kinder in dieselbe zu schicken. Nun aber weiß jeder Landeskundige, wie viele ackerbautreibende Gemeinden ohne Schule und weiter als 2 Kilometer von einer solchen entfernt sind. Für diese Gemeinden genügt die einfache Angabe, dass sie ihre Kinder wegen genanntem Paragraph nicht in die Schule senden. — Der ganze lange nördliche Gürtel von den Westalpen bis zu den Tiroleralpen, deren Gebirgszüge südlich nach der Poebene auslaufen, wie auch auf dem ganzen Apennin, trifft man überall Gemeinden, die da sagen: „Was sollen wir unser Kind täglich 4 Kilometer im Winter über Schnee und Eis laufen lassen?“ und die Bewohner der 80 Meilen langen Poebene hört man sagen: „Wer will uns zwingen, dass wir im Sommer unsere Kleinen bei glühender Sonne und in fürchterlichem Staube in die (2 Kilometer) weite Schule schicken, damit sie dort etwas von der croce santa lernen?“ Dabei bleibt es; trotz Schulzwanges und des § 8 kommt das Kind entweder gar nicht, oder nur im Sommer, oder nur im Winter zur Schule. Sagt man nun dem Volke, dass in anderen Ländern (Schweiz) sogar die Lehrer den Weg zu verschiedenen Schulen machen, da heißt es: „Ja, wir haben kein Geld für solche Ausgaben,“ und es fehlt nur noch, dass man sagt: Wir sind so arm, dass wir uns die Dummheit vorbehalten müssen.

§ 3 sagt: „Diejenigen, welche ihre Kinder nicht zur Schule schicken oder sie nicht privatim unterrichten lassen, verfallen in Strafen und können weder von Communen noch von Provinzen Subsidien oder Stipendien erhalten, noch den Erlaubnisschein zum Tragen von Waffen.“ Dieser Paragraph spricht für sich selbst und beweist, dass Italien in Gesetzessachen noch immer im Bereiche der schmerzlichen Fragen Alighieris sich bewegt.

Vor nicht langer Zeit lag ein Gesetz vor, dessen zehnter Paragraph folgendes besagte: „Wenn ein Unterofficier acht Jahre lang tadellos gedient hat, so soll er als Belohnung das Patent eines Volksschullehrers erhalten.“ In vielen Zeitungen fanden Beifallsbezeigungen statt, da man sich Hebung des Militärwesens dadurch versprach. — So also sieht das Gesetz aus.

Werfen wir jetzt einen Blick auf den Schulinspector, auf den Syndicus und auf den Lehrer.

Der bekannte F. Martini schrieb einmal („Domenica Letteraria,“ II. Jahrgang, Heft 2): „Ich habe nun schon viele Schulinspectoren kennen gelernt; sie bilden im allgemeinen zwei Species: den Pater Bile und den Pater Giulebbe. Der Pater Bile, gewählt um das Schulwesen zu überwachen, lässt seinen braven Titel schnell auf die Visitenkarte anbringen und setzt sich auf den Schimmel, gilt es ja, den Lehrer zu unterdrücken und ihn zu tyrannisiren, als wäre er ein abbessynischer Sclave. Wehe dem, der um eine halbe Stunde Freiheit bittet! Wehe dem, der den Tag seine Stunden aussetzt, an dem seine Frau niederkommt! Seine Phrasen sind beständig: „der gute Lehrer denkt zuerst an sein Volk, dann erst an sich“ und so weiter. Allein, in die Schule kommt der Pater Bile fast niemals, sicher nur am Tage der Prämienvertheilung. — Pater Giulebbe ist anders: er kommt öfters in die Schule. Im Grunde will er, wie Pater Bile, dass die Schule nicht herunter käme. Verlangt der Lehrer einen Tag Urlaub, so gibt er ihm — zwei. In der Schule fragt er namentlich über biblische Geschichten und lehrt (ich habe es mit eigenen Ohren gehört), dass Hiob ein Prophet zur Zeit des lieben Gottes war. Ihm nach geht alles trefflich in der Schule. Ob die Kinder fleißig sind oder nicht, ob sie in die Schule kommen oder nicht, das sind Dinge, die ihm seine Würde nicht nehmen.“ Soweit F. Martini über die Schulinspectoren.

Wie sieht es nun mit dem Lehrer aus? Er genießt eine schlechte Vorbildung; in zwei Jahren kann er Unterlehrer, in dreien Oberlehrer sein, d. h. Lehrer an den beiden oberen Elementarclassen. Er lebt beständig in einem Zustande von Wollen und Nichtkönnen, von Hoffnung und Verzweiflung, von Leben und Tod. Als Minimalgehalt bietet man ihm 500 Franc (der Lehrerin 330 Franc), welche er sich quasi erbetteln muss, denn die Commune bezahlt ihn, und oft kommt es vor, dass er den Rest erst nach vielen Monaten und dann nicht selten in Kupfer erhält Der Leser hat ein Bild über seine Lage an dieser Stelle bereits früher erhalten (Pædag. V, S. 748 ff.). Der Widerwärtigkeiten, mit denen er zu kämpfen hat, ist Legion. In meist gemietheter Wohnung, in einem feuchten Parterregeschoss oder einem durchlöcherten Hause lebt er wie der elendeste Arbeiter und entbehrt oft genügender Nahrung, meist aber auch guter Luft und hinreichenden Lichts. Sein Wissen ist ein entsetzlich niedriges, sein pädagogisches Können erfüllt uns mit Mitleid. Mit dem Pfarrer kann er nicht leben, doch muss er es; er ist dessen Sclave und niedrigster Knecht; er ist, mit einem Worte, ein Opfer seiner Erziehung und Umgebung.

Und was zeigen die Communen? In der Mehrzahl der Gemeinden ackerbautreibender Districte ist der Volksschulunterricht nur ein geduldeter, aber kein erwünschter; der Lehrer gilt als Tagedieb, die Schule als grober Luxus; die nöthigen Gelder zu ihrer Erhaltung beklagt man und sagt, dass man dafür lieber diesen oder jenen Fußweg anlegen oder den Glockenthurm ausbessern möge. Wenn die provinziale Administration nicht ein wenig dahinter läge —

die der Communen hätte bereits längst sämmtliche Schulen geschlossen und dafür Häuser gebaut für Pfarrer und Domherrn und solche, um Knaben in denselben für das Presbyteriat vorzubereiten.

Hiermit berühre ich den Punkt, der das tiefste Grundübel des erschrecklichen Standes italienischer Volksbildung ist und der Abneigung des Volkes, seine Kinder der Schule zuzuführen: den Clerus.

Es gibt italienische Blätter, die in oft scharfer Weise gegen den Clerus zu Felde ziehen, doch niemals so, wie sie es sollten und möchten; sie können es nicht, wollen sie sich nicht den Boden ihrer Existenz untergraben. Die geistige Öde und Leere des italienischen Volks ist die sicherste Quelle des physischen Woles seiner Priester. Das gebildete Volk würde nimmer der Sclave des Magnaten sein; dieser aber ist das Öl- oder besser Weinfass des Priesters und in sehr vielen Fällen die einzige Speisekammer desselben, der oft nur 400 Franc jährliche Einnahmen hat. So viele von den Priestern ein kärgliches, bedauernswertes, entbehrendes Leben führen, so viele schlagen sich im Saale des Magnaten schmunzelnd an den runden Leib und denken der Worte: „es soll dir nichts mangeln." Der Magnat weiß, warum der Priester sein Freund, Hauslehrer und Gast sein muss. Ich kenne Fälle (im Thale der Brenta und der Piave), wo hunderte von Frauen, im Wasser stehend, Steine in Körben sammeln und für solche täglich zehnstündige Arbeiten 40 oder 45 oder 50 Cts. erhalten, während ihr Herr sich einen Palast für zwei Millionen erbaut. Wer denkt nicht an „Zwinguri?" Oder würde ein gebildetes Volk bei einigen Pfennigen Tagelohn und bei einer Wohnung im Ochsenstalle solche Dienste leisten? Das auch weiß der Magnat und niemand kann ihm daher ein willkommenerer Freund sein, als der Priester, der zwar an seiner Tafel speist, aber dafür sorgt, dass der Baum der Volksbildung nicht auf seinem Boden gedeiht, geschweige in den Himmel wächst.

Hier liegt das Grundübel und alle Angriffe und Rathschläge waren bisher nichts als ein Funke auf dem Meere; ein hellloderndes Feuer der Begeisterung für nationale Bildung wird in Italien nimmer erglühen, so lange die Gewalt des Clerus und dessen breite Organisation und seine dürftige Lage so sind, wie heute, und deshalb frage ich vergeblich: „Wann wird für Italien eine bessere und glücklichere Zeit kommen?"

III.

Bei fast allen Culturvölkern der Gegenwart liegt der Schwerpunkt aller höheren Bildung im Studium der classischen Sprachen. Wenn schon Napoleon Bonaparte die einseitige Betonung solcher Bildung ins Lächerliche zu ziehen suchte, so bewies Montevideo vor einigen Jahren, dass die Zeit es gebiete, entsprechende Reformen praktisch durchzuführen.

Die italienischen „Gebildeten" gingen aus dem Gymnasium hervor; die Realschule (Istituto tecnico) ist erst ein Kind der Neuzeit.

Den Schwerpunkt alles Gymnasialunterrichtes bilden die lateinische und auch die griechische Sprache; besonders soll die Literatur jener Völker den Brennpunkt alles philologischen Unterrichtes bilden. Deutsch, Französisch und Englisch wird in dem Gymnasium nicht gelehrt. Die Resultate des geogra-

phischen Unterrichtes sind entsetzliche; Stuttgart hält man für eine sächsische Stadt, San Francisco für eine indische u. s. f. Der Geschichtsunterricht bearbeitet Themen, die dem altsprachlichen nahe liegen und lässt die wichtige Kenntnis der letzten Vergangenheit und die Gegenwart ohne Skrupel seitwärts liegen und der naturwissenschaftliche Stoff bietet kaum das Wissen zu Zeiten eines Plinius und reiht sich würdig den mathematischen Leistungen zur Seite. Viel besser nun freilich ist es mit dem Unterrichte in Lateinisch, das per Woche durchschnittlich mit $7^1/_4$ Stunden gelehrt wird. Man behandelt die Literatur von Cäsar und Cicero, erklärt einige Bücher der Eneide und des Livio und der Catilinaria, wie auch die Geschichten von Tito Livio und Tacito und der oratorischen und rhetorischen Werke Cicero's, das 10. Buch der oratorischen Institutionen des Quintilian und endlich einige Episteln des Horaz. Der griechische Unterricht ist „vor allen Dingen“ grammatisch; auch ein wenig Philosophie wird vorgetragen.

Die Art der Behandlung der alten Sprachen ist in Italien eine ganz andere, als die in Deutschland. Ich erwähne hier, dass die Franzosen, Spanier und Engländer in den Schülerausgaben neben dem Original des klassischen Autors die Übersetzung in ihrer Muttersprache haben; dies habe ich in Italien bei lateinischen Klassikern nicht gefunden. Aus denselben werden wenige, aber die schönsten Capitel herausgesucht, und in einer jähen und mechanischen Weise besonders dem Gedächtnis eingeprägt. Daher resultirt, dass mancher Advocat, Arzt, Lehrer und Priester mit lateinischen Citaten sozusagen herumwirft, ohne aber eine tiefere Kenntnis des betreffenden Capitels und Autors zu besitzen. Diese in die Augen springende und glänzende Methode ist ein charakteristisches Merkmal des Italieners, wie überhaupt des Romanen: das fare figura ist ihnen ein Lebensbedürfnis. Dass bei dieser Methode keine tiefer gehende formale Bildung erlangt wird, ersieht man aus den Totalleistungen der akademisch gebildeten Italiener. Wenn auch in einzelnen wenigen Wissenschaften Erfreuliches geleistet wird, so steht doch das Ganze nicht auf der Höhe der Zeit. Die ganze geistige Atmosphäre der sogen. gebildeten Classe ist eine gedrückte und die große Mehrzahl der Gebildeten sucht sich derselben zu entziehen. Man vermeidet wissenschaftliche Unterhaltung, Lektüre und Fortbildung, und in den meisten Städten ist fast kein Hauch von geistigem Leben zu finden; in Venedig z. B. existirt nur während einiger Wintermonate, und nur einmal im Monat, ein kleiner Cirkel von gelehrten Männern, und diese sind zum großen Theile Padova und anderen Städten angehörig. Das dolce far niente ist eben nicht nur ein Merkmal des Lazzaroni, sondern überhaupt jedes Italieners. Es liegt aber nicht in meiner Absicht, hier zu zeigen, welche Leistungen die einzelnen gebildeten Berufsclassen in ihrem Fache aufweisen.

Von einer modern-sprachlichen Bildung der sogen. Gebildeten kann schon deshalb nicht die Rede sein, da das italienische Gymnasium keine neuen Sprachen lehrt und die Realschule eine noch sehr junge Institution ist.

Die Realschule II. O. (Scuola tecnico) lehrt in der zweiten Classe Französisch mit 10 Stunden per Woche und in der ersten Classe mit $4^1/_2$ Stunden. Deutsch resp. Englisch lehrt sie nicht. Die Realschule I. O. (das Istituto tecnico) lehrt zwar durch mehrere Classen hindurch Französisch und Deutsch (resp. Englisch), aber durchschnittlich nur mit 3 Stunden per Woche.

Handelsschulen gibt es sehr wenige; auch sind sie, mit Ausnahme der Venedigs, wenig frequentirt.

Unterzieht man sich der Mühe in mehreren Realschulen dem neusprachlichen Unterrichte beizuwohnen, so fühlt und sieht man, dass es mit der allgemeinen modern-literarischen Bildung der italienischen Nation dürftig, ja schlecht bestellt sein muss.

Der kleinere Theil der Gebildeten, die aus den realistischen Schulen hervorgingen, bringt ins öffentliche Leben zumeist nichts mit als ein dürres Skelet der französischen oder deutschen (resp. englischen) Grammatik und Literatur. Die Zeit wird mit endlosen Declinationen und Conjugationen todtgeschlagen und um den Schein zu gewinnen, dass der Schüler einen höheren Genuss davon habe, dass er mit der betr. Literatur vertraut sei, gibt man ihm dürftige Abrisse und Resumés über dieselbe, welche wörtlich eingepaukt werden.

Von einer Kenntnis der englischen Literatur kann nicht die Rede sein; man versteht, wenn überhaupt etwas, kaum die ersten Elemente der Grammatik. Die deutsche Literatur studirt man in Italien sehr wenig und dazu noch schlecht, wie überhaupt jede neusprachliche, die französische mit inbegriffen.

In den letzten Jahren konnte man kein belletristisches Journal öffnen, ohne auf der ersten Seite eine Skizze oder ein Profil oder eine Poësie zu finden, die Frankreichs Literatur verherrlichte. Blätterte man weiter, so fand man eine Reihe von französischen Gedichten, Romanzen und Comedien oder Theile und Bruchstücke von denselben, und der Italiener las diese Literatur, meist in Übersetzung, mit scheinbarem Hochgenuss. Wenn man dann in einen gesellschaftlichen Cirkel trat, der sich über das gewöhnliche Bildungsniveau erhaben glaubte, so gab es in der Regel nichts anderes zu sprechen, als über jene Produkte französischer Feder, waren sie ja jedem noch frisch im Gedächtnis; wenn man jedoch darüber nicht zu sprechen wusste, so war es, als hätte man sich eine geistige Blöße gegeben. Es war das alte kokette Spiel, das nicht blos in Italien in Flor stand, und oft sprach ich leis zu mir: „Tout comme chez nous!“ Wenn nun der Uneingeweihte einen solchen Cirkel betrat, schien es ihm, als wäre die italienische gebildete Welt mit französischer Literatur völlig vertraut, konnte er ja nicht wissen, dass das Wissen aus einer der letzten Nummern eines italienischen Journals geschöpft war.

Und so ist es heute noch. Man weiß so etwas von Th. Gautier, und zu jeder Zeit und in jedem Journale bringt man wieder die Geschichte der Schwelgereien von Musset aufs Tapet und die Misshandlungen und Bedrückungen des Baudelaire und die Exilgeschichten des Victor Hugo — aber von einer französischen Literatur wissen die Italiener trotz ihrer und anderer Meinung ebenso wenig — so spricht einer aus ihrer Nation selbst — wie von der türkischen. In den Schulen treibt man ein wenig einige Fabeln von Lafontaine und einige Capitel von Fénelon behufs Aussprache des fremden Idioms, sonst aber findet man nichts von einem Studium der französischen Literatur.

In Übersetzungen „studirte“ man allerdings, und vielleicht zu viel, die Dramen von Dumas und Victor Ducange an bis zu denen von Pailleron und Alfons Daudet — aber was trieb und studirt man sonst? Und was weiß man von Racine und Molière? — Nichts.

Und was weiß man von Schiller und Goethe und Lessing? Man weiß, dass

der „Faust" den besten Werken eines Shakespeare an die Seite zu stellen ist, und dass Goethe zahlreiche Liebesverhältnisse hatte — von etwas anderem aber weiß man nichts. Erscheint einmal ein verdienstvolles Werk, das berufen wäre, das Auge zu öffnen und den Blick zu erweitern und den Italiener aus seiner Apathie herauszureißen — dann legt man es bei Seite und sagt, dass man es nicht verstehe. Ein solches Buch ist z. B. das von Dr. Sig. Friedmann (Livorno, Vigo 1883). Wenn ich aus einer Kritik über dasselbe hier einen Passus wiedergebe, so thue ich es, um einen Italiener selbst reden zu lassen, der durch anerkennungswerte Offenheit wol sehr vereinzelt dastehen dürfte. Der anonyme Recensent sagt u. a.: „Überall ist unsere Literatur Materie des Studiums und nicht nur eine Quelle des Wissens, sondern auch der Bildung und des Beispiels. Wir aber thun nichts, als die Hände in den Schoß legend einige interessante und pikante literarische Produktionen des Auslandes bewundern. Oder thun wir etwas, um uns in das Studium fremder Literatur zu vertiefen? In Italien gibt es keine Lehrstühle für fremde Literatur und man veröffentlicht keine Werke über deren Geschichte. Gemüthlich und sorglos erwartet man irgend einen literarischen Messias, der aus der Erde hervorwachsen soll wie eine Junicikade, und indem man Europa zuschaut, freut man sich am klassischen Rufe unseres Vaterlandes. Und wenn dann einmal ein gelehrter und bescheidener Mann, der oft nicht Italiener ist, wie Dr. S. Friedmann, kommt, um ein schönes Werk zu veröffentlichen, das berufen wäre, das Volk zu bilden, — — so liest man es nicht."

Wie aber kann man ein reges geistiges Leben und Schaffen und gesunde Früchte erwarten, wenn der Boden alles pädagogischen Lebens, die religiös-moralische Bildung, die Familie, die Schule und das öffentliche Treiben, unterminirt und entkräftet ist und ohne gesunde Nahrung bleibt?

IV.

Werfen wir noch einen Blick auf die religiös-moralische Bildung des jetzigen Italiens.

Was zunächst den Unterricht in Religion anbelangt, bemerke ich, dass derselbe überall und auf allen Stufen von den Priestern ertheilt wird; derselbe ist facultativ; nichts destoweniger hört man nirgends, dass man von dieser Freiheit Gebrauch mache, um sich dem Religionsunterricht zu entziehen. Der Clerus, so uneins und zersplittert unter sich, von oft so grundverschiedener Lebensauffassung und persönlicher Überzeugung — in Einem wurde er nimmer erschüttert: in dem bewussten Ziele, das Volk im Banne seiner Gewalt zu erhalten. Wehe dem Dorfbewohner, der sein Kind nicht in den Religionsunterricht sendet! und wehe dem Lehrer, der die Schuljugend nicht zu Frühmesse und Gottesdienst und zu den unzähligen Festen der Madonnen und Heiligen führt! Über die Art des Religionsunterrichtes erfährt man wenig, und wenn man nicht wüsste, dass jährlich gegen ein Dutzend Katechismusstücke u. s. w. in lateinischer Sprache auswendig gelernt werden, so wüsste man nichts mitzutheilen. Als ich einmal einen Priester frug, weshalb man das Volk alle diese Sachen in lateinischer Sprache lernen lasse und ihm

nie ein Wort erkläre (!), suchte er in so plumper Weise das Mysterium zu motiviren, dass ich ihm ins Auge schaute, meinen Hut nahm und davon ging.

Magnat und Priester beherrschen das Volk. In den Gemeindeangelegenheiten sind es beide, welche das Wort führen; Vorsitzender der Schulcommission ist der Priester; über Wol und Wehe des Lehrers sitzt der Priester zu Gericht. Und was zeigt die Menge des Volkes? Füllt sie nicht die Kirchen und lagert sie nicht vor Capellen und Beichtstühlen? Gibt es nicht Städte von 40,000 Einwohnern, die mehr als 500 Priester und 50 Kirchen haben? Gibt es nicht Kirchen und Kapellen, in denen Ablass auf 300 Tage gewährt wird, und wo keine Sünde zu groß ist, um den Verbrecher für ewig freizusprechen? Geben uns nicht täglich die Zeitungen Berichte von fanatischen Morden und sträflichen Entführungen? Wie aber ist dies erklärlich in Anbetracht eines ausgebreiteten Religionsunterrichtes, eines sich täglich vielmal wiederholenden Gottesdienstes mit seinem Gepränge und Ceremonien im Gefolge?

Weil dem Religionsunterrichte, wie angedeutet, die rechte Tiefe und Weihe fehlt, das rechte Verständnis und Bewusstsein von dem Hohen und Höchsten, das uns Menschen in Gott und Christus dargereicht wird, deshalb fehlt die wirkliche Basis und der Aufbau, der das sittliche Bewusstsein erfasst, die Verwirklichung von Humanitätsideen, eine gereinigte und edle Denk- und Gefühlsweise, ein selbstbewusstes Wollen und Streben nach Besserung und sittlicher Vervollkommung zur Folge hat.

Die Wurzeln des Sittlichen liegen in denselben Sphären wie die des Religiösen, und es kann nur diejenige Religion als die vollkommenste angesehen werden, in welcher das Sittliche am tiefsten begründet ist, welche die kräftigsten Impulse für Realisirung des sittlichen Ideals bietet. Italien liefert den Beweis, dass eine noch so starke Betonung des religiösen Momentes, wenn es eben einseitig geschieht, den Glauben erweckt, dass das Sittliche vernachlässigt werden könne. Gibt es nicht Personen, in denen der sittliche Gedanke weit reicher, edler und energischer zur Entfaltung gelangt ohne Religion,*) als in Italien, wo das Volk zu Millionen in einseitigem Betonen des rein religiösen Momentes, ohne sittliches Bewusstsein, ohne höhere Kraft sittlichen Wollens, vor Kapellen und Crucifixen lagert, und dabei doch moralisch schwach, ja zumeist tief unsittlich ist? Heine hat Recht, wenn er sagt: „Ist die Religion verfault, so wird auch die Moral stinkicht," und wenn ich für Italien diesen Satz nicht ganz in dem Sinne Heines anwenden kann, so darf ich doch sagen, dass alles Religiöse auf Italiens Boden einseitig erfasst wird, das man nur immer auf das Gefühl und auf die Sinne, nicht aber auf den Willen wirkt; dies macht den Cultus faulig und daher kommt es, dass alle Moral in Italien stinkicht ist.

Um die sittliche Bildung eines Volkes kennen zu lernen, muss man das öffentliche Leben, die Familie und die Schule studiren. Was zeigt die italienische Familie? Die Millionen von Familien der Armen spiegeln vor allem zweierlei wieder: furchtbares physisches Elend, gepaart mit Hunger und tausend Sorgen, und moralische Verkommenheit. O furchtbares Elend in

*) Ich erinnere an Voltaire und Calvin; ersterer, völlig religionslos, handelte er sittlich nicht besser, als er sich zum Retter des Jean Calas aufwarf, als der sehr religiöse Calvin, der Servet zum Feuertode verurtheilen ließ?

den Millionen von Hütten und durchpesteten Mietslocalen! Hohlängig und mit dem Stempel der Schwindsucht und physischer Verkrüppelung blickt es durch die mit Papier verklebten oder offenen Fenster, oder lagert es auf dem Boden an Kirchen und Palästen, Brücken und Wegen, bettelnd und jammernd — oder aber trunken und in cynischen Gesängen, um all das Elend und den Jammer hinwegzuspielen — wohin man blickt: überall die erschreckende Miseria, dass einem das Herz blutet und die Sinne schwinden. Der Fremde sieht zumeist wenig von dem physischen und sittlichen Elende des Volkes, von den Krankheiten, dem Hunger, von der Verlogenheit, dem raffinirten Betruge und davon, dass die Gefängnisse überfüllt sind, weil sich das Elend mit Lust in sie flüchtete, damit man nicht verhungere! Da sollen die Kinder in die Schule und haben doch keine Kleider; oder wer gibt den Eltern den Kamm, um die verlauste Jugend zu reinigen? Wo sieht das Kind aus diesen Kreisen auch nur ein Beispiel von Sitte und Tugend? Muss es denn nicht, wo ihm auf Schritt und Tritt Unsittliches der gröbsten Art entgegen tritt, im Geleise seiner Umgebung und sogen. Vorbilder wandeln? Und wie sieht es in den gebildeten Familien aus? Der Mann verheiratet sich möglichst spät. Kinder gibt es nur wenige; sie sind von allem Anfange an das Schoßkind der Mutter, welcher der Wunsch des Kindes zum Befehle wird. Daheim sieht es nicht besonders viel Veredelndes und sittlich Bildendes — daheim das Pflegen des dolce far niente, das Leben in Trägheit und Unreinlichkeit, auf der Straße dagegen in prunkender Seide, welche zerrissene Röcke und Strümpfe bedeckt, in rauschendem Glanze ein Flunkern und Betrügen der Welt. Und sollte der Knabe daheim nicht verdorben werden, so sieht er doch auf der Strasse nichts als Anstößiges und man führt ihn in Bildergalerien und in Bäder für beiderlei Geschlecht und was er noch nicht gelernt, das lernt er dann im Collegio oder im Convitto. Ich war einmal Inspector in einem solchen Pensionate: es bedurfte Monate, um die grundlos verdorbene Jugend zu einer nur einigermaßen leidlichen Disciplin zu bringen. Ich kann hier nicht von jener Raffinirtheit, Faulheit, und den gröbsten Unsittlichkeiten reden, die mir das Blut in den Kopf schießen ließen, und die mir von denen ein Bild gaben, die berufen sind, das Volk zu Sitte, Arbeit und Cultur zu führen. Meine Erfahrungen spotten jeder Beschreibung.

Und was zeigt das öffentliche Leben? Daheim fast nichts zu essen (oft ungekochte, ekelhafte Seethiere u. s. w.) und lumpige Kleidung — auf der Straße glänzend und elegant. Überall und in allen Ständen die eitelste Putzsucht, allein sie erfordert Besitz, denn „ohne Geld lebt der Teufel.“ Und was thut man? Die Masse des Volkes greift zum Lottospiel, das die letzten Groschen und Kleidungsstücke des Ärmsten verschlingt; die besseren Volksclassen dagegen greifen zu hundert der feinsten, aber betrügerischen Handlungen oder suchen durch Bestechung das zu erreichen, was ihnen ein arbeitsreiches Leben und sittliches Thun geben sollte. Man mache zehn Einkäufe — neunmal wird man überlistet und betrogen; nicht blos der Herr und Chef, auch der Commis, Kellner, Dienstbote etc. ist in erster Linie auf „Prellen“ und „Geldschneiden“ bedacht. Nebenbei wird überall und in allen Formen und mit allen Mitteln die Bestechung geboten und gehandhabt. Jedes Diplom ist erlangbar, jede Stellung; jede Concession wird gewährt; jede Medaille erlangt man — wer es nur versteht, Geld und Gold zu gebrauchen oder durch

andere Sachen oder Dienste das zu entschädigen, was man ohne Verdienst und Würde erlangt.

Ich bin weit entfernt, Italiens Boden und Schätze nicht gebürend anzuerkennen, sowol die der Natur als die der Kunst; doch das, was ich in vorliegender Skizze auf Grund eingehender und langer Studien wiedergab und dem Leser vor Augen führte, wenn auch in möglichster Kürze, — dies ist wahrlich nicht dazu angethan, um in das phrasenhafte Lob und die großsprecherischen Erhebungen so Vieler einzustimmen.

Wenn ich ein Urtheil über Italiens gegenwärtige Bildung in einem Satze wiedergeben sollte, so würde ich sagen: Auch Decennien werden nicht genügen, um Italien einen bemerkbaren und bedeutenden Schritt nach Vorwärts zu bringen.

Dr. Friedrich Wichard Lange.

Von Dr. Friedrich Dittes.

Wieder hat der Tod einen der Besten aus unserer Mitte gerissen: am 10. Jan. d. J. starb zu Hamburg Dr. Wichard Lange. Zur gewohnten Stunde hatte er morgens sein Haus verlassen, um den Weg zur Schule anzutreten; kurze Zeit darauf zog man seine Leiche aus dem Isebeckcanal.

Nicht nur seine Familie, seine zahlreichen Freunde, Collegen und Schüler, sondern auch die weiten Kreise der Bevölkerung Hamburgs und die ganze Lehrerwelt Deutschlands wurden durch diesen Todesfall in die tiefste Trauer versetzt. Allenthalben gab sich die schmerzlichste Theilnahme mit der lebhaftesten Anerkennung der Vorzüge und Verdienste des Verstorbenen kund, und als man ihn ins Grab gelegt hatte, schrieb das Hamburger „Fremdenblatt“: „Ein größeres Leichenbegängnis ist seit langer Zeit nicht gesehen worden.“

Wichard Lange war geboren am 20. Mai 1826 zu Krampfer in der Mark. Von mittellosen Eltern stammend hütete er noch im Alter von fünfzehn Jahren die Kühe. Erst im Jahre 1842 konnte er sich der ersehnten Ausbildung für den Lehrerberuf widmen, wobei Adolf Diesterweg sein Führer und Vorbild wurde. „Zu den Füßen dieses großen Meisters, sagt Jos. Halben, erfasste er in Gemeinschaft mit anderen strebenden Jünglingen die Ideale der Erziehung, denen er sein Leben lang gedient hat, und legte er den Grund zu jener unerschöpflichen Begeisterung für den Beruf, der seine ganze Wirksamkeit in der Schule, sowie sein beredtes Wort und seine gewandte Feder Ausdruck verlieh.“ — Im Jahre 1848 kam Lange als Lehrer nach Hamburg, wo er sich bald an allen Fortschritten auf pädagogischem Gebiete betheiligte. Folgenreich wurde für ihn besonders seine persönliche Bekanntschaft mit Friedrich Fröbel, dessen Nichte Alwina Middendorf er sich zur Lebensgefährtin erkor. Am 21. April 1851 schloss er mit ihr den Bund der Ehe, und acht Tage später eröffnete er seine höhere Bürgerschule (Realschule), welche sich aus kleinen Anfängen bald zu einer der blühendsten Anstalten ihrer Art und zu einem der ersten pädagogischen Institute Hamburgs entwickelte. Hunderte von Schülern hat er wol vorbereitet ins Leben gesendet, und zahlreiche Lehrer bildeten sich an seinem Muster und nach seinen Rathschlägen zur Meisterschaft heran. Seine Mitbürger ehrten seine Talente und Einsichten dadurch, dass sie ihn zum Mitglied der Bürgerschaft und des Bürgerausschusses sowie der Oberschulbehörde und verschiedener Vereine erwählten.

Seine rastlose, anstrengende und zum Theil sorgenvolle Thätigkeit übte aber allmählich einen nachtheiligen Einfluss auf seine Gesundheit aus. Schon seit Jahren litt Lange an Schlaflosigkeit, einem höchst bedenklichen Übel, welches sich bedeutend steigerte, als ihm am 4. December 1882 der Tod seine heißgeliebte Gattin entriss. Obwol in Lange's Naturell ein starker Zug zum Humoristischen und Sarkastischen lag, durch welchen manche Fernstehenden sich verletzt fühlten, weil sie ihn für ein Zeichen von Kälte des Herzens hielten, war doch in seinem Wesen, wie ich aus persönlicher Bekanntschaft recht wol weiß, Gemüth und Gefühl tief angelegt und hervorragend entwickelt. Daher kam es auch, dass er das Hinscheiden seiner treuen Lebensgefährtin nicht verwinden konnte, zumal nunmehr der ohnehin schon nervös überreizte und tiefgebeugte Mann sich noch mit allerlei Geschäften belasten musste, welche vorher in der sicheren Hand der Gattin gelegen hatten. Bisweilen wurde

er von Angst und Aufregung oder von Anfällen halber Bewusstlosigheit heimgesucht; oft klagte er, dass die Arbeit ihm schwer werde, die Gedanken nicht fließen wollten, und fühlte sich höchst unglücklich, was selbst in seiner Lehrthätigkeit bemerkbar wurde, noch mehr aber im häuslichen Kreise auffiel, da der sonst so heitere und vorzügliche Gesellschafter bisweilen auch dem angenehmsten Besuche nicht ein einziges Wort der Unterhaltung widmete.

Leider kam der Tropfen, welcher den Becher seines Schwermuthes zum Überfließen brachte, von einem — Collegen. Lange stand mit seinen Lehrern stets in sehr guten Verhältnissen. Eine Reihe vortrefflicher Männer, die früher seine Mitarbeiter waren, lieben und verehren ihn. Vorigen Herbst aber hatte er mit einem Lehrer seiner Anstalt eine Differenz, infolge welcher er denselben unter Zahlung eines halben Jahresgehaltes entließ. Ob hierauf vielleicht Lange's Gemüthszustand einigen Einfluss gehabt habe, bleibe dahingestellt. Der entlassene Lehrer aber reichte einige Wochen vor Neujahr bei dem deutschen Reichskanzleramte eine Denunciation ein, des Inhaltes, dass es in Lange's Institut bei den Abgangs- und Freiwilligenprüfungen nicht rechtmäßig zugehe. Kein Eingeweihter hielt die Anschuldigung für gerechtfertigt, und die Grundlosigkeit derselben ging sowol aus Lange's Vertheidigungsschrift, als aus dem Berichte des den Prüfungen vorsitzenden Schulrathes klar hervor. Dennoch hat der Vorfall unzweifelhaft auf Lange einen tiefen Eindruck gemacht, wol deshalb, weil der von einem Mitglied des Lehrstandes begangene Schelmenstreich zu seinem lebhaften Gefühl für Gerechtigkeit und Ehrenhaftigkeit in schreiendem Contrast stand. Kurz: es ist höchst wahrscheinlich, dass Lange des Lebens müde war und den Tod gesucht hat, und dass er in der schlaflosen Nacht vom 9. zum 10. Januar, erdrückt von seinen Gemüthsleiden und von Ekel an den Menschen, einen tragischen Entschluss fasste. — Die Untersuchung über die besagte Denunciation ist erst nach Lange's Tode zum Abschluss gelangt und hat deren gänzliche Grundlosigkeit ergeben, obwol das Richteramt in den Händen zweier Männer lag, welche politisch und kirchlich conservativ, also keineswegs Parteigenossen Lange's sind. — Nun, unser Freund ruht in Frieden. Möchten aber alle Lehrer, die sich versucht fühlen, auf ihre Leiter Steine zu werfen, aus diesem Beispiel eine Mahnung für ihr Gewissen schöpfen. Wer nie selbst an leitender Stelle gestanden hat, der weiß nicht, wie schwer das ist, besonders in Zeiten wie die unserige, indem mit der Reaction immer auch das Denunciantenthum zur Blüte kommt. — Es mag wol sein, dass es auch gewissenlose Directoren gibt. Aber Lange gehörte nicht zu ihnen. Tief schmerzlich war es ihm freilich, und er hat mir dies noch in den letzten Jahren wiederholt brieflich ausgesprochen, dass durch die Eingriffe des Militarismus in die Schule, auch in sein Institut, die pädagogischen und didaktischen Erfolge der Lehrthätigkeit schwer geschädigt werden. Aber um so eifriger war er bemüht, alles zu leisten, was unter solchen Umständen noch möglich ist, und Unredlichkeit lag seinem Wesen fern.

Welche Verdienste sich Lange um weitere Kreise erworben, wie er als ausgezeichneter Redner klärend und begeisternd auf die großen deutschen Lehrerversammlungen gewirkt, und was er als Schriftsteller geleistet hat, besonders durch die Fortführung der „Rheinischen Blätter“ seit Diesterweg's Tode, durch die Besorgung der neuen Auflagen von Karl Schmidt's, seines Freundes, „Geschichte der Pädagogik“ und „Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes,“ ebenso durch die Herausgabe der „Gesammelten pädagogischen Schriften“ von Fröbel, — mit welchem Eifer und Geschick er insbesondere für die allgemeine Volksschule eingetreten ist: das alles wird in der deutschen Schulwelt unvergessen bleiben.

Lange's langjähriger Freund, Herr Seminarlehrer Josias Halben in Hamburg, der ihm die Grabrede gehalten hat, charakterisirt ihn u. a. mit folgenden Worten: „So weit auch sein reicher Geist das Leben erfasste, die Schule blieb stets der Mittelpunkt seiner Welt; soweit humane Gesinnung und mächtige Thatkraft sein Arbeitsfeld ausdehnten, die Jugenderziehung blieb doch seine vorzüglichste und geliebteste Lebensaufgabe, und durch unauflösliche Bande war er mit den Genossen dieser Arbeit verknüpft. Er hielt sich nicht für einen fertigen Mann; er suchte mit uns die Wahrheit; er prüfte und erwog mit Sorgfalt die neuen Erscheinungen der pädagogischen Wissenschaft, und langsam bildeten sich bei ihm die Überzeugungen. Aber Hand in Hand mit dieser Prüfung und Würdigung großer Erziehungsgedanken ging bei ihm die sorgfältige Durchführung derselben in seiner pädagogischen Werk-

statt. In der richtigen inneren Organisation jeder einzelnen Schule sah er die erste Grundbedingung des erziehlichen Erfolgs, und er verstand es, wie Wenige unter uns, seine Mitarbeiter zu begeistern, seine Zöglinge anzuregen und zu entwickeln. Wahrlich, er war ein Schulmeister von Gottes Gnaden! So ist er bei uns in Hamburg vielen ein Vorbild gewesen, ein Führer und ein Freund, und wir alle haben von ihm gelernt. Dankbare Verehrung ist ihm dafür zum Lohn geworden. Mehr als einmal haben Hamburgs Lehrer ihn für den Würdigsten erachtet, ihre wissenschaftlichen Überzeugungen in der Oberschulbehörde zu vertreten. — Mit tausend Banden war unser Freund an das Vaterland geknüpft. Auch für die deutsche Schule galt ihm das hehre Dichterwort: „Ans Vaterland, ans theure schließ dich an! Da sind die starken Wurzeln deiner Kraft." Darum ist er ein treuer Genosse der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen gewesen, deren Mitglieder er so oft und noch am letzten Pfingstfeste in Bremen durch die Ursprünglichkeit und Genialität seiner Gedanken, durch die Fülle seiner Beredsamkeit hinzureißen und zu überzeugen wusste. Der beredte Mund ist nun verstummt, die schneidige Waffe des Wortes versagt ihren Dienst für alle Zeit, die scharfe Feder ist der rührigen Hand entsunken; das Tagewerk ist vollendet. Aber eine breite Furche hat er eingegraben in die Geschichte der deutschen Schule, und seinem Namen eine bleibende Stätte in der Erinnerung erworben in den Herzen aller vorwärts strebenden Freunde der freien Entwickelung unseres Vaterlandes.

Geliebter, von uns geschiedener Freund!

Der Kampf Deines Lebens ist vollendet! Weinend stehen wir an Deinem Sarge, Deine Freunde, Deine Schüler, und vor allem Deine Kinder. Die großen Gedanken des Lebens erfüllten Dir Geist und Gemüth! Aber auch die zarteste Liebe zu den Deinen wohnte Dir im Herzen! Einsam hast Du Deine Kinder heute zurückgelassen und sie können in dieser Stunde bittern Schmerzes keinen Trost finden auf Erden! Doch aber wissen wir, wie innig Du ihnen verknüpft warst. Eine größere Liebe jedoch zog Dich von hinnen! Du konntest die theure Gattin, die Dir vor Jahresfrist entrissen, nicht vergessen. In ihrem Herzen war Deine Heimat gewesen; sie war Dir ja nicht allein die treue, sorgende Hausfrau, die liebende Mutter Eurer Kinder, sie war auch die hochbegabte Gefährtin Deines geistigen Lebens! Einsam und heimatlos fühltest Du Dich, seit sie von Dir geschieden: trübe Wolken umdüsterten Dein Gemüth, und die Kraft Deines Geistes ermattete im schweren Kampfe mit den Widerwärtigkeiten des Lebens. Leben heißt ein Kämpfer sein. Im Tod ist Frieden!"

Nun wol. Aber uns, die wir noch im Leben sind, bleibt der Streit. Ein Kämpfer nach dem andern sinkt ins Grab. Wir Älteren sehen mit Schmerzen, wie sich die Schar der Vorkämpfer gelichtet hat. Wehmuthsvoll erinnern wir uns der Zeiten, da diese Schar noch Achtung gebietend im Felde stand, und der Tage, da einer nach dem anderen von hinnen ging: Fröbel, K. Schmidt, Scholz, Diesterweg, Dressler, Gräfe, Lüben, Wander und nun auch Wichard Lange; wir kannten sie alle, verkehrten mit allen. Nun ist es bald zu Ende mit der alten Garde. Es wird immer stiller und einsamer um uns. Wol gibt es noch viele wackere Männer, die in ihren Kreisen redlich ihre Pflicht thun und der Fahne des Fortschritts folgen. Aber wo ist der Nachwuchs von bahnbrechenden und führenden Geistern? — Den knickt man jetzt im Keime. Wo ist noch freie Bildung, freie Entwickelung jener jugendlichen Geister, die einst das Salz der Erde sein sollen? — Wol hat man gelernt, dass die Erziehung eine Macht ist; aber nun muss diese Macht dazu dienen, die freie Bildung, die freie Entwickelung zu verhindern, den aufstrebenden Geistern die Flügel zu beschneiden und ihnen die Fesseln der Dressur, der Knechtschaft anzulegen, damit sie das Denken verlernen und so zahm werden, wie man sie braucht. Welch unermessliches Capital edler Menschenkraft geht dadurch verloren! —

Doch — das mag verantworten, wer es verschuldet. Uns Überresten aus vergangener Zeit geziemt es, auszuharren, so lange es für uns Tag ist. Mögen jene besseren Zeiten, die hinter uns liegen, einst unseren Nachkommen wiederkehren! — Wann das geschehen wird, wissen wir nicht; aber das wissen wir, dass nicht die Knechtschaft, dass nur die Freiheit zum Heile führt.

Verantwortlicher Redacteur: Dr. Friedrich Dittes. — Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Eine Verjüngung des absoluten Idealismus.

Vorgeführt und besprochen von Dr. ***Friedrich Dittes.***

Ohne Zweifel gehört unser Zeitalter zu den ernstesten Perioden der Weltgeschichte. Das menschliche Denken, Fühlen und Streben hat in den letzten Jahrzehnten außerordentliche Erschütterungen erfahren, welche ebenso deutlich im täglichen Leben und in der populären Literatur wie in den Ideen der vornehmeren Kreise und den Werken der Gelehrten, ebenso unverkennbar in den Zuckungen und Windungen des socialen Organismus wie in den Kämpfen und Actionen der höheren Politik hervortreten, und welche bis zu den Fundamenten von Staat, Kirche, Schule und Familie dringen.

Da erhebt sich in dem umsichtigen Menschenfreunde die Frage: wo kann die von schweren Sorgen gequälte, von heftigen Leidenschaften unterwühlte und durch unvereinbare Anschauungen zerrissene Gesellschaft Anker werfen, um die Stürme der Zeit zu überdauern? Wo finden wir einen unerschütterlichen Standpunkt für unser Urtheil, einen festen Gehalt für unsere Gefühle, eine sichere Richtschnur für unsere Bestrebungen, ein wirksames Mittel zur Rettung der menschlichen Gesittung und Wolfahrt? — Da ist es denn auch natürlich, dass man eine Entscheidung, eine Antwort sucht bei jener Instanz, bei jener Wissenschaft, welche sich von altersher die Lösung der höchsten und schwersten Fragen des menschlichen Daseins zur Aufgabe gestellt hat, bei der Philosophie.

Nach dem gewaltigen Aufschwunge, welchen die Philosophie seit und durch Kant genommen hatte, war sie allmählich wieder erlahmt, ja in Missachtung verfallen, und selbst bedeutende Forscher glaubten sie gänzlich entbehren und mit der wissenschaftlichen Specialarbeit allein ausreichen zu können. Aber nun erhoben sich aus der Zersplitterung des geistigen Lebens schroffe Gegensätze in demselben, und diese Gegensätze forderten eine Ausgleichung, eine Versöhnung, eine Einheit und Harmonie des Denkens. Und so wendete man sich aufs

neue an die Philosophie, welche die verlorene Einheit und Harmonie des menschlichen Denkens wiederherstellen und die unabweislichen Bedürfnisse des menschlichen Gemüths befriedigen soll.

Aus diesen allgemeinen Verhältnissen ist auch der wissenschaftliche Versuch entsprungen, mit welchem wir uns im Folgenden eingehend beschäftigen wollen. Im December 1880 deponirte Herr Julius Gillis in St. Petersburg bei dem Literatur-Institut von E. Last in Wien einen Preis von tausend Gulden, um philosophisch durchgebildete Männer zu veranlassen, „eine Popularisirung des wichtigen Lehrsatzes Kant's von der Idealität des Raumes und der Zeit zu versuchen". Als Motiv des Preisausschreibens wurde ausdrücklich angeführt, „dass es für die gegenwärtige europäische Menschheit keine wichtigere geistige Aufgabe geben kann als die: dem immermehr in allen Schichten sich ausbreitenden Materialismus gegenüber die idealistische Richtung Kant's zur Geltung zu bringen, sie durch Mittheilung zu einem Einflusse, einer Macht in der Wirklichkeit zu gestalten". Die Arbeit sollte „allen denen, die nach einer ernsteren und tieferen Lebensauffassung verlangen, als sie die materialistischen Lehren geben können, eine klare und vollkommene Einsicht verschaffen sowol in das Wesen der Lehre selbst, als in die Consequenzen, die daraus hervorgehen". — Drei der hervorragendsten Professoren an deutschen Universitäten übernahmen das Richteramt und sprachen den Preis der Arbeit des Herrn Dr. Lasswitz aus Gotha zu. Dieselbe ist dann als ein ansehnliches Buch unter folgendem Titel erschienen:

„Die Lehre Kant's von der Idealität des Raumes und der Zeit im Zusammenhange mit seiner Kritik des Erkennens allgemein verständlich dargestellt von Dr. Kurd Lasswitz. Gekrönte Preisschrift. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung, 1883."

Ich bemerke sogleich, dass ich das Urtheil der Preisrichter insofern für gerechtfertigt halte, als eine bessere Lösung der gestellten Aufgabe kaum denkbar ist. Dabei betone ich aber: der gestellten Aufgabe. Die Tendenz derselben und das Resultat der ihr gewidmeten Arbeit waren vorgezeichnet. Wenn nun ein Anwalt die ihm übertragene Sache so gut als möglich vertheidigt hat, so hat er das Seine gethan und alle Anerkennung verdient. Etwas ganz anderes aber ist es, ob die Sache selbst haltbar und einer Vertheidigung wert ist, oder ob alle Mühe, sie zu retten, verloren ist. Ich werde den Beweis führen, dass der Kant'sche Idealismus nicht haltbar ist, und dass er durch eine ganz andere Weltanschauung ersetzt werden

muss; dass er zwar dem Materialismus gegenüber Recht hat, selbst aber wissenschaftlich nicht minder schwach und moralisch nicht minder schädlich ist, als der Materialismus.

Da die Sache für jeden gebildeten Menschen, also gewiss auch für jeden Leser dieser Zeitschrift, von der höchsten Bedeutung ist, und da sie insbesondere die Pädagogik sowol in ihren Fundamenten als auch in ihrer Praxis trifft, so rechne ich auf eine ausdauernde Aufmerksamkeit meiner geehrten Leser. Es handelt sich um unsere gesammte Welt-, Lebens- und Berufsanschauung, und da kann nur ein ganzer Cursus der allgemeinen Philosophie zum Ziele führen. Ich werde jede überflüssige Weitläufigkeit sorgfältig vermeiden; dreimal habe ich das ganze Buch achtsam durchgelesen, um die strengste Auswahl der entscheidenden Stellen zu treffen. Aber eine große Sache lässt sich nicht mit wenigen Worten abthun, und auch die Präcision muss Grenzen haben, wenn sie nicht zur Dunkelheit werden soll.

Vorausgesetzt wird zum Verständnis der folgenden Abhandlung, außer beharrlicher Aufmerksamkeit, nicht mehr, als diejenige Vorbildung, welche bei allen Lesern des „Pædagogiums“ vorausgesetzt werden darf, insbesondere auch Vertrautheit mit den Hauptpunkten der Psychologie und Logik. Eine allgemeine Propädeutik zur Kantschen Philosophie (wie neuerlich von Krause, Münz, Wolff u. a. geliefert worden), ist hier entbehrlich, weil Lasswitz selbst alles geboten hat, was zum Verständnis der vorgetragenen Lehre erforderlich ist. Auch kann hier die Frage: ob Kant selbst mit Lasswitz ganz zufrieden sein würde,*) völlig bei Seite bleiben; ebenso die andere Frage: wie weit die Originalität der Ausführungen von Lasswitz reiche. Wir nehmen einfach sein Buch, wie es uns vorliegt. Dasselbe enthält ein klar ausgeprägtes und in sich abgeschlossenes Gedankensystem, als dessen Vertreter wir eben den Verfasser selbst betrachten.

Zunächst nun geht Lasswitz, seiner Aufgabe gemäß, auf die Widerlegung des Materialismus aus, und an diesem Punkte haben also auch wir einzusetzen.

Was will der Materialismus? — Er will die Welt erklären. Und was ist die Welt? Die Gesammtheit dessen, was ist und geschieht. Nun unterscheiden wir aber die Außen- oder Sinneswelt von der Innen- oder Geisteswelt. In jener bemerken unsere Sinne nicht nur

*) Bekanntlich kam Kant schon mit Fichte in Conflict, weil er meinte, dieser habe ihn falsch verstanden.

unzählbare Gegenstände, sondern auch die mannigfaltigsten Bewegungen und Veränderungen; in dieser erkennen wir durch unser unmittelbares Bewusstsein die verschiedenartigsten Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen, Gedanken, Wünsche, Bestrebungen u. s. w. und dabei ebenfalls eine stete Bewegung, einen fortwährenden Wechsel des Seins und Geschehens.

Welche Bewandtnis hat es nun mit all diesen Objecten der äußeren und inneren Wahrnehmung, mit all den Dingen und Vorgängen der Sinnes- und der Geisteswelt? Ist alles beweglich und veränderlich, oder gibt es auch etwas Festes und Beharrliches? Ist alles nur ein ewiges Werden, ein rastloses Fließen, nur Entstehen und Vergehen, nur Wachsthum und Verfall, nur Verbindung und Trennung, nur Aufbau und Zerstörung —, oder gibt es auch ein unwandelbares Sein, etwas Bleibendes, Unvergängliches und immer Gleiches? Und wenn ja: wo ist dieses zu finden? In der Körperwelt, oder in der Welt unseres Geistes, oder in beiden, oder in einer dritten, uns unbekannten Welt? Ferner: besteht ein Zusammenhang, eine Verbindung zwischen der Welt außer uns und der Welt in uns? Sind die Dinge und Erscheinungen in der Natur die Ursachen der Vorgänge und Gebilde in unserem Geiste, werden also unsere Empfindungen, Vorstellungen u. s. w. durch Eindrücke von außen erzeugt? Oder ist im Gegentheil unser Geist der Schöpfer alles dessen, was außer uns zu sein und zu geschehen scheint, ist also die Sinneswelt nur ein Phänomen und Product unseres Bewusstseins? Oder ragt eine höhere, uns unbekannte Welt gestaltend in die uns umgebende Natur und in unsere Gedankenwelt herein?

Auf solche Fragen will der Materialismus eine Antwort geben. Schon im fünften Jahrhundert v. Ch. lehrte der griechische Philosoph Demokrit: das allein unwandelbar Seiende sind unzählbar viele kleinste Körperchen, die schlechthin unveränderlichen Atome, welche zwar einzeln, für sich selbst, wegen ihrer Feinheit, von unseren Sinnen nicht wahrgenommen werden können, welche aber durch ihr Zusammentreffen die Materie bilden und die ganze Sinneswelt hervorbringen; ein inneres Leben besitzen sie nicht, wol aber Bewegung, und diese ist das Wesen und die Ursache alles Geschehens und aller Veränderung in der Welt. Dieses Geschehen, diese Veränderung erfolgt im leeren Raume, welcher also ebenso wirklich ist, wie die Atome selbst, nur dass er nicht substantiell, sondern eben leer ist, nur der Ort, in welchem die substantiell seienden und ewig gleichen Atome sich bewegen. „Es gibt also nur einen leeren Raum und bewegte Atome;

alles übrige ist nur Erzeugnis dieser Atombewegungen“ (Lasswitz). Auch der Geist mit all seinen Gebilden und Thätigkeiten ist ein Erzeugnis dieser Atombewegungen, welche auf unsere Sinne wirken und dadurch unsere Empfindungen, Vorstellungen u. s. w. hervorrufen, denen also nicht ein besonderes, von der Materie verschiedenes Wesen, sondern eben die Materie selbst zu Grunde liegt, welche überhaupt das allein wirklich Seiende ist.

Dieser alte Materialismus ist nun in der Neuzeit im Wesentlichen unverändert wieder aufgetreten, jedoch in Beziehung auf das Geistesleben weiter ausgebildet worden. Dieses wird zwar in seinem Thatbestand nicht geleugnet, aber es wird eben lediglich als ein Product der bewegten Materie und zwar nunmehr speciell des Gehirns erklärt. Der Geist, jeder Act desselben, jeder Gedanke u. s. w. und also auch die Gesammtheit aller psychischen und geistigen Vorgänge und Gebilde, das ist eben die Seele und der Geist selbst, ist nicht mehr und nicht weniger als eine Function des Gehirns, die freilich veranlasst wird durch Einwirkungen von außen, welche aber selbst nichts anderes sind, als Bewegungen materieller Dinge.

Was ist also der Materialismus? Er ist eine Weltanschauung, eine principielle, d. h. allgemeine, durchgreifende, alles Einzelne bestimmende Meinung oder Ansicht über die Gesammtheit dessen, was ist und geschieht; oder, logisch gefasst, ein generelles Urtheil über die Welt, dem alle einzelnen Aussagen, alle particulären und singulären Urtheile über Natur und Geist entsprechen und untergeordnet sein sollen, so dass sie ein einheitliches Ganzes, ein System der gesammten Wissenschaft bilden. Er ist die Lehre, dass die Materie, d. i. das mit den Sinnen erfassbare Dasein, die Grundursache und zwar die einzige Grundursache alles Lebens sei, dass also auch alles, was wir Geist nennen, und alle psychischen Erscheinungen aus materiellen Ursachen hervorgehen, und die Thatsachen unseres Bewusstseins auf einem bloßen Mechanismus materieller Eindrücke auf das Gehirn beruhen. Mit anderen Worten: der Materialismus behauptet: die Atome, das sind die kleinsten, untheilbaren und unveränderlichen Theilchen der Materie, sind die einzigen Träger des ganzen Weltverlaufes; außer ihnen gibt es keinen Stoff irgend einer Art, und außer ihren Bewegungen gibt es keine Kraft irgend einer Art. Er behauptet: die ganze Natur ist der ewige, sich selbst erhaltende Mechanismus, den die unablässig wogenden Atome aufgebaut haben, umtreiben und vor Untergang schützen; die ganze Welt ist nichts weiter als die Gesammtwirkung der bewegten Atome.

Der Materialismus ist also eine der monistischen, d. i. einheitlichen Weltanschauungen, welche darin übereinstimmen, dass sie nur eine Art des wirklich Seienden annehmen, sich aber darin unterscheiden, dass sie diese einzige Art des Seienden entweder im raumerfüllenden Stoffe, oder im denkenden Geiste erblicken und demgemäß entweder die Thatsachen des Bewusstseins aus der Sinneswelt, oder die Sinneswelt aus den Thatsachen des Bewusstseins ableiten (reiner Materialismus und reiner Idealismus). Beiden Ansichten ist der Dualismus entgegengesetzt, welcher zur Erklärung der Welt zwei verschiedene Arten des wirklich Seienden annimmt. — Die mannigfaltigen Modificationen dieser Anschauungen sowie Vorstellungsweisen ganz anderer Art lassen wir hier bei Seite, da sie nicht zu unserem Thema gehören.

Was nun die Widerlegung des Materialismus betrifft, so hat Lasswitz eines der zahlreichen Argumente, die hier in Betracht kommen, klar hervorgehoben und einleuchtend durchgeführt. Er sagt: „Wie kann Bewusstsein entstehen, und wie kann Erkenntnis möglich werden? Das kann der Materialismus niemals erklären.“ Der Materialismus hat „nichts als die complicirte Maschine der bewegten Atome. Nirgends ist Empfindung, nirgends Gefühl, Vorstellung, Denken. Und doch wissen wir, dass diese Dinge in der Welt existiren; ja nichts wissen wir so gewiss, als dass wir Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen, Gedanken besitzen — mit einem Worte, dass wir nicht blos sich bewegende, dass wir bewusste Wesen sind. Und darum muss uns der Materialismus Auskunft geben können, wie seine Atome zum Bewusstsein kommen; wenn er das nicht kann, so ist er verloren.... Aber es geht ihm damit, wie Prometheus mit seinen Menschenbildern; sie waren sehr schön, jedoch die Seele fehlte ihnen, der Geist; Prometheus konnte ihnen keinen Lebensathem einhauchen, und eben das kann der Materialismus seiner Welt nicht leisten. Die Atomwelt des Materialismus läuft ab, wie am Schnürchen, aber in ihr empfindet niemand, in ihr fühlt und denkt niemand. Da gibt es keine Farben und Töne, keinen Schmerz und keine Lust, keinen Gedanken und keinen Irrthum. Denn alles dies setzt Bewusstsein voraus. Unser Vorwurf gegen den Materialismus ist also, dass er das Bewusstsein nicht erklären könne.... Wie wir auch die Atombewegungen verfolgen, das Überspringen in die Empfindung können wir nicht verstehen.... Es ist nicht einzusehen, wie sie sich in die ganz und gar vom Wesen der Bewegung verschiedene Empfindung umsetzen sollen.... Es ist also ein ganz und

gar unhaltbarer Vergleich, welcher gar nichts beweist, wenn der Materialismus das Verhältnis der Vorstellungen zum Gehirn sich etwa so denkt, wie das Verhältnis der Leber zur Galle oder der Thränen zur absondernden Drüse. Leber und Galle sind beide Körper, räumliche Gegenstände, bei denen wir mit Hilfe der Atomistik uns eine Umordnung und Umlagerung der kleinsten Theile vorstellen können.... Wie aber soll bei der Gedankenbildung im Gehirn etwas Ähnliches sich begeben?... Sollen die bewegten Atome (des Gehirns) die Gedanken sein, sowie die bewegten Atome der Drüsenabsonderungen in ihrer Gesammtheit irgend eine Flüssigkeit darstellen? Da muss man doch wieder fragen: wie kommt es, dass wir nicht blos Bewegungszustände kennen, sondern eben specifische Empfindungen, Rot und Grün, Sauer und Süß?... Was wir empfinden, sind doch nicht Ätherschwingungen, ist doch nicht Bewegung, es ist etwas absolut Andersartiges, es ist eben das, was wir Rot nennen, und was sich in keiner Weise beschreiben, was sich nur empfinden lässt. Das Gehirn muss also ein Zauberapparat sein, in welchen von außen Bewegung hineingethan wird, so dass im Innern desselben auf einmal Empfindung erscheint. Zaubern ist aber nicht philosophiren, und mit dem Wunder ist nichts gethan. Eine Philosophie, die Wunder zugeben muss, ist keine Philosophie mehr, sie ist Wunderglaube. Und daraus kann man entnehmen, was der Materialismus ist.... Wenn er verlangt, dass man die Umwandlung von Bewegung in Empfindung zugebe, so beansprucht er unsern Glauben an etwas, wozu es nirgends in der Erfahrung ein Analogon, einen Vergleichungspunkt gibt.... Denn der Materialismus ist ja gerade die Lehre, dass es ein real Seiendes nur ohne Bewusstsein gibt, dass der Geist ein Effect der unbewussten Körperwelt ist. Der Ausweg, dass die bewegte Materie ihrer selbst bewusst sei, ist also gesperrt.... Bedeutet Geist alles das, was Bewusstsein hat, was empfindet und denkt, und die Materie alles dasjenige, was nicht Geist ist, so ist der Satz: die Materie denkt, nichts anderes, als absoluter Unsinn."

Schließlich weist Lasswitz auf die Thatsache hin, dass es in unserem Geiste auch eine Welt der Ideale, des sittlichen Gefühls, des Gewissens, einen Sinn für Schönheit und Kunst, eine religiöse Erhebung gibt, und dass der Materialismus nicht im Stande ist, dieses höhere Geistesleben im Menschen zu erklären. Es handelt sich hierbei noch nicht darum, was diese höheren Formen und Gebilde des menschlichen Geisteslebens bedeuten, nicht darum, ob in ihnen Wahrheit oder Irrthum sei, sondern darum, dass sie vorhanden sind. Woher

also stammen sie? Auch aus der Materie? — Lasswitz schließt seine Widerlegung des Materialismus mit folgenden Sätzen: „Es ist die Erhebung in das Reich des Ideals eine Thatsache, die wir an uns selbst erfahren; sie gehört also zum Bestande der Wirklichkeit, und dass diese Erhebung statthaben kann, muss somit von jeder Philosophie erklärt werden können, welche Anspruch darauf macht, eine Lösung des Welträthsels zu geben. Der Materialismus kann die Existenz des Reiches der Ideale nicht erklären, und er muss daher auch aus diesem Grunde verworfen werden."

In dem Vorstehenden haben wir die Hauptstellen aus der von Lasswitz gegebenen Widerlegung des Materialismus, soweit nämlich diese Widerlegung durchschlagend ist. Ich meinestheils halte die citirten Sätze für unbedingt richtig und unwiderlegbar, einem geschulten, klaren und consequenten Denken völlig einleuchtend. Auch habe ich selbst schon vor längerer Zeit die nämlichen Argumente gegen den Materialismus klar und deutlich vorgeführt, nämlich in meiner Psychologie, auf welche ich aber hier besonders deshalb verweise, weil ich dort noch eine ganze Reihe anderer, nicht minder wichtiger Gründe hervorgehoben habe, aus welchen der Materialismus wissenschaftlich unhaltbar ist (s. besonders § 30 meiner Psychologie). Bei Lasswitz kommen diese psychologischen Momente gar nicht in Betracht, wie denn auch bei Kant die Psychologie eine sehr schwache Rolle spielt, ja sogar in einer veralteten, wissenschaftlich unbrauchbaren Verfassung auftritt, ein Umstand, welcher auf die ganze Kant'sche Philosophie einen höchst nachtheiligen Einfluss ausgeübt hat. Obwol wir also mit Lasswitz den Materialismus ablehnen, auch das von ihm vorgeführte Argument als durchschlagend anerkennen, hätten wir es doch für wünschenswert gehalten, die Sache noch von anderen Seiten zu beleuchten. Zwar hat Lasswitz gegen den Materialismus allerdings noch eine von der obigen verschiedene erkenntnistheoretische Gedankenreihe vorgeführt, die wir aber nicht für gelungen halten können und daher übergehen.

Nun entsteht die Frage: was soll an die Stelle des Materialismus gesetzt werden? Oder mit anderen Worten: welche Weltanschauung vertritt Lasswitz? — Schon im ersten Abschnitte seines Buches kommen Andeutungen hierüber vor. Da heißt es z. B., „dass die bewegte Atomwelt nur im Geiste des denkenden Menschen als ein Mittel zur besseren Erklärung der Natur besteht", und „dass diese Begriffe (nämlich die Begriffe von Körpern und Bewegungen) alle nur einen Sinn haben, wenn schon ein Bewusstsein vorausgesetzt ist.

welches sie vorstellt.“ — Will also Lasswitz den absoluten Materialismus durch einen absoluten Idealismus ersetzen? Und wenn ja: ist der letztere besser, d. h. wissenschaftlich richtiger, als der erstere? — Begleiten wir also unseren Autor weiter.

Der zweite Abschnitt seines Buches trägt die Überschrift: „die Welt als Inhalt des Bewusstseins“ und beginnt mit einem Vergleich zwischen der Lehre des Kopernikus und der Lehre Kant's. Dieser Vergleich ist aber total misslungen. Nach Lasswitz soll nämlich der Kern des Kopernikanischen Weltsystems darin bestehen, „dass die Ursache der Bewegung von Sonne und Sternen nicht in diesen zu suchen ist, sondern bei uns selbst, in der Verrückung unseres eigenen Standpunktes durch die Drehung der Erde“. Durch diese Einsicht sei auf einmal Licht in die Astronomie gekommen, und auf analoge Weise habe Kant Licht in die Philosophie gebracht. „Wie nun, sagt Lasswitz, wenn man auch hier denselben Versuch machte, welcher dem Kopernikus in der Astronomie so überraschend geglückt ist? Wenn man den Grund des ganzen Weltverlaufs gar nicht in diesen äußeren Dingen, sondern vielmehr in uns selbst suchte? Wenn man nicht die Körperwelt als das Wirkliche und den Weltprocess Bedingende ansähe, sondern untersuchte, ob nicht ihre Beziehung zu unserem Geiste es ist, welche die Ursache des Verlaufes aller Erscheinungen wird? Wenn überhaupt eine Existenz von Körpern im Raume nur eine Existenz im Bewusstsein des empfindenden und denkenden Menschen wäre? Nun, diesen Gedanken hat Immanuel Kant ergriffen und ausgeführt.“

Betrachten wir diesen Vergleich genauer. Nach Lasswitz soll das Kopernikanische Weltsystem „die Ursache der Bewegung von Sonne und Sternen“ in uns selbst verlegen, nämlich in die „Verrückung unseres eigenen Standpunktes durch die Drehung der Erde.“ Nun, das ist höchst sonderbar. Niemals hat ein denkender Mensch, am allerwenigsten Kopernikus oder ein auf seinem Standpunkte stehender Astronom, behauptet, dass „die Verrückung unseres Standpunktes“ die „Ursache der Bewegung von Sonne und Sternen sei“. Das wäre ja ein vollendeter Unsinn. Die Behauptung ist vielmehr die, dass jene scheinbare Bewegung von Sonne und Sternen, wie sie vom „naiven Volksglauben“ angenommen wird und auch in der alten Astronomie angenommen wurde, überhaupt gar nicht stattfindet. Wie kann also hier noch von einer Ursache die Rede sein? Das wäre ja eine Ursache von nichts. Die Kopernikanische Lehre will also keineswegs die Ursache eines realen Geschehens (das sie ja gar nicht

annimmt, sondern die Ursache eines täuschenden Scheines, d. i. eines menschlichen Irrthums, erklären, und nur zu diesem Zwecke kann hier von der „Verrückung unseres eigenen Standpunktes durch die Drehung der Erde" die Rede sein. Diese ist allerdings eine Ursache, aber nicht die Ursache einer Bewegung am Himmel, sondern die Ursache einer irrigen Meinung in uns. Ausdrücklich muss aber noch hervorgehoben werden, dass Kopernikus das reale Sein der Welt außer uns keineswegs geleugnet hat. Er hat nicht gesagt: weil unsere sinnliche Auffassung der äußeren Wirklichkeit nicht entspricht, so existirt diese äußere Wirklichkeit gar nicht. Er war nur bemüht, diese äußere Wirklichkeit richtig aufzufassen; Sonne, Sterne und Erde, die Weltkörper mit ihren Bewegungen, ließ er aber bestehen, d. h. er leugnete nicht ihre Existenz.

Wie soll nun dieser Lehre der Kant'sche Idealismus ähnlich sein? Derselbe, wenigstens in der Fassung von Lasswitz, leugnet ja vollständig die Realität der Sinneswelt. Nach ihm sollen wir „den Grund des ganzen Weltverlaufes gar nicht in diesen äußeren Dingen, sondern vielmehr in uns selbst" suchen. Zwar stellt Lasswitz zunächst noch zwei verschiedene Möglichkeiten der Erklärung des Welträthsels neben einander, von denen die eine den Bestand der Körperwelt noch voraussetzt, aber sofort von der zweiten aufgehoben wird. Man könne nämlich untersuchen, ob nicht „ihre Beziehung zu unserem Geist" die Ursache des Weltprocesses sei, wonach sie also existiren müsste. Aber gleich darauf wird der Körperwelt nur eine „Existenz im Bewusstsein des empfindenden und denkenden Menschen" zugestanden und dieser Gedanke als der Kern der Kant'schen Lehre bezeichnet. Diese ist nun weiter zu untersuchen; hier war nur zu constatiren, dass zwischen Kopernikus und Kant eine sachliche Übereinstimmung durchaus nicht besteht, indem jener die Erscheinungen der Körperwelt dadurch erklären will, dass er nach dem wirklichen Geschehen in derselben forscht, dieser aber dadurch, dass er ihre Existenz leugnet. Selbst die formale Analogie zwischen den beiden Lehren ist nur eine halbe, und kaum dies. Denn: vor Kopernikus hatte man geglaubt, die Sonne bewege sich und die Erde stehe still; hiervon nun lehrte Kopernikus das reine Gegentheil, nämlich: die Sonne steht still und die Erde bewegt sich. Vor Kant hatte man geglaubt (freilich nicht allgemein), die Körperwelt existire wirklich und die Welt des Bewusstseins auch; hiervon lehrte Kant das halbe Gegentheil, nämlich die Körperwelt existire in Wirklichkeit nicht, wol aber die Welt des Bewusstseins. Während aber ferner das Kopernikanische

System die reale Beziehung zwischen Sonne und Erde nicht leugnet, leugnet das Kant'sche System die reale Beziehung zwischen Körperwelt und Bewusstsein, weil es die reale Existenz der ersteren leugnet. — Man sollte also endlich einmal aufhören, die besagte Analogie so sehr zu betonen, da sie in der That viel weniger bedeutet, als man behauptet, und da durch die künstliche Aufbauschung derselben nur Confusion entsteht.

Bevor nun Lasswitz vollständig zum Idealismus übergeht, macht er dem Realismus, d. i. der Lehre, dass die Außenwelt auch wirklich existirt, noch einige Zugeständnisse. Er sagt: „Da ist es denn von vornherein klar, dass alles, was wir von jenen Dingen (nämlich von den Dingen der Außenwelt) je erfahren können, nicht blos von diesen, sondern auch von der Natur unserer Sinneswerkzeuge abhängen muss. Wenn unsere Erfahrung dadurch zustande kommt, dass äußere Dinge und unsere Sinnesthätigkeiten zusammenwirken, so wird sie offenbar von beiden erzeugenden Factoren abhängig sein, eben so gut, wie ein Kunstproduct seiner Beschaffenheit nach nicht nur bedingt ist durch den Stoff, aus dem es besteht, sondern auch durch das Werkzeug, mit welchem, und den Plan, nach welchem es geschaffen ist.“ Ganz gut, vollkommen einverstanden! — Ferner verwahrt sich Lasswitz gegen das Missverständnis, „als ob die Welt, in der wir überall nur unsere Empfindungen finden, etwa von uns, d. h. unserem Willen abhängig wäre, als ob wir sie beliebig hervorbringen oder unterdrücken könnten. Das soll natürlich niemals behauptet werden“. Bald darauf sagt Lasswitz, dass die Welt „ganz unabhängig von unserem Willen besteht“. — Hiermit ist er einem Argument nahe gekommen, welches unwiderlegbar für den Realismus und gegen den Idealismus spricht. Aber er ist ihm nur nahe gekommen: statt Willen hätte er Vorstellung sagen sollen. Indem er aber dem Willen jeden realen Einfluss auf die Welt abspricht, macht er dem Realismus ein Zugeständnis, welches derselbe gar nicht begehrt, da ja ein solcher realer Einfluss in gewissem Maße thatsächlich stattfindet; indem er aber vom Vorstellen nicht spricht, welches in der That keinen Einfluss auf den Bestand der Außenwelt hat, verfehlt er das entscheidende Argument gegen den Idealismus. — In dem Satze endlich, „dass wir nur durch Sinnesempfindungen eine Erfahrung von Dingen haben“, stimmen Idealismus und Realismus überein.

Nun aber kommt das Trennende. Von der Ansicht, dass die Dinge „auch ohne unser Erkennen eine von uns ganz unabhängige Existenz führen“, von dem Realismus, „der eine wirkliche Welt auch

ohne ein vorstellendes Ich annehmen will“, will Lasswitz durchaus nichts wissen. Die Körperwelt werde als ein selbstständiges Sein schlechtweg vorausgesetzt, ohne dass auch nur die Frage auftauche, „mit welchem Rechte wir überhaupt von einer Körperwelt im Raume außer uns und ohne uns reden dürfen“. — So steht die Sache nicht, der Realismus stützt sich vielmehr auf einleuchtende und unwiderlegbare Gründe. — Ferner behauptet Lasswitz: „Es ist eine bekannte und unwiderlegbare Thatsache, dass unsere Sinne uns nicht nur oft täuschen, sondern dass unser ganzes Weltbild lediglich von der Einrichtung unserer Sinnesorgane bestimmt wird. Gerade diese Abhängigkeit unserer Wahrnehmung von unseren Sinnen hat die Physiologie dieses Jahrhunderts in das hellste Licht gesetzt.“ — Da haben wir hinter einander zwei grobe Fehler: eine Übertreibung und eine Verwechselung (ein quid pro quo). Erstens wird behauptet, dass unser ganzes Weltbild „lediglich“ von der Einrichtung unserer Sinnesorgane bestimmt wird. Und das soll eine unleugbare Thatsache sein? Mit nichten, es ist ein bloßes Dogma. Wo bleibt denn auf einmal der andere, oben genannte, Factor unserer sinnlichen Wahrnehmungen? — Thatsache ist nur, dass wir ein Weltbild haben, nicht aber, woher wir es haben. Und dann: die Physiologie hat nachgewiesen, dass unsere Wahrnehmung von unseren Sinnen abhängig ist. Ganz recht; aber „lediglich“ von unseren Sinnen? Das hat die Physiologie nicht nachgewiesen, das kann und will sie auch gar nicht nachweisen. Wie kann man also ihr Resultat als gleichbedeutend mit dem Idealismus setzen? — Dies thut aber Lasswitz wirklich, indem er die citirten Sätze aneinanderreiht und an einer anderen Stelle ausdrücklich sagt: „Das Ergebnis der physiologischen Forschung“ sei die Lehre, „dass unsere Erfahrung von der Welt nur von unseren Sinnen abhängt“. Ein solches Ergebnis besteht eben nicht. Aber Lasswitz bleibt dabei. „Was uns gegeben ist, sagt er, ist freilich Wirklichkeit, aber diese ganze Wirklichkeit ist Empfindung in uns.“ Er citirt Goethe's Wort: „Wenn sie die Bewegung leugnen, geh ihnen vor der Nas' herum“, und wirft dagegen die Frage auf: „Wer will denn das leugnen?“ Aber es sei nur „Inhalt unseres Bewusstseins“. „Wir behaupten blos, dass alle diese sogen. äußeren Gegenstände und Vorgänge doch nur Realität besitzen innerhalb des menschlichen Bewusstseins.“... „Hier ist ein Tisch. Aber warum? Weil ich ihn sehe, weil ich mich darauf stütze, weil ich mich daran stoße; er ist also etwas Farbiges, Festes, Hartes. Aber das alles sind ja doch Sinneswahrnehmungen — ohne meine Empfindung oder die eines anderen

Menschen sind sie nichts.“... „Jene Billionen von Meilen entfernten Fixsterne, um welche wahrscheinlich zahllose Planeten kreisen, bewohnt von empfindenden, fühlenden, denkenden Wesen wie wir, was sind sie anders als das Product menschlichen Nachdenkens, combinirt aus menschlichen Vorstellungen, aus den Sinneseindrücken der Astronomen und ihrem Bedürfnisse, dieselben unter Gesetze zu ordnen?.... Existiren heißt Sein im Bewusstsein.... Und unser eigener Leib, unsere Sinnesorgane, unsere Nerven, unser Gehirn?... Sie gehören auch zum Inhalt des menschlichen Bewusstseins.... Wir erkennen sie, weil andere Menschen sie an anderen gesehen haben oder einst an uns sehen werden, weil der Anatom sie sehen, zergliedern, untersuchen kann. Aber diese ganze Untersuchung findet statt im Bewusstsein des Anatomen, und unsere Nerven und unser Gehirn existirt also auch nur im Bewusstsein dieses Anatomen und im Bewusstsein jedes Menschen, der die Vorstellungen des Anatomen zu seinen eigenen Vorstellungen macht..... Man nehme das Ich fort und die Welt ist verschwunden.“

Während also der reine Materialismus lehrt: die Geisteswelt ist ein Product der Außenwelt, lehrt der reine Idealismus: die Außenwelt ist ein Product der Geisteswelt.

(Fortsetzung folgt.)

Zur Ethik.

Von Otto F. Schmidt-Berlin.

(Schluss.)

Der Tugend der Weisheit ordnen wir alle Tugenden des Wissens unter, dann alle die, welche Vermeidung und Verminderung des Schmerzes und Steigerung des Woles bezwecken, wenn auch zunächst in Beziehung auf die eigene Persönlichkeit. Dahin gehören also z. B. Vorsicht und Besonnenheit, Genügsamkeit und Mäßigkeit, Sparsamkeit und Fleiß. Auch die Geschicklichkeit, insofern zu ihr Wissen und Erfahrung nöthig ist, wenn sie sich auf die Verwirklichung eines sittlich guten Zieles richtet, gehört hierher. Aus der Mäßigkeit leitet sich die Keuschheit ab, welche jedoch dann der Gerechtigkeit zuzurechnen ist, wenn sie geübt wird, um den Nächsten nicht zu verletzen. Die Tugend der Beharrlichkeit entspringt aus der Nachhaltigkeit edler Neigungen und aus der Tiefe der Ehrfurcht. So vollbringt sie kraftvoll die sittliche That.

B. Die Gerechtigkeit.

„Gerechtigkeit erhöhet ein Volk."

Wir fanden, dass schon in den Schriften der Alten Weisheit und Gerechtigkeit zusammengestellt werden. Gerechtigkeit ist nicht ohne deutliche Erkenntnis der Thatsachen und ihres Zusammenhanges denkbar, und sie erscheint somit schon von vornherein auf das Gebiet theoretischer Weisheit angewiesen. Auch der Grundsatz praktischer Weisheit, das Wol aller zu fördern, steht mit ihr in engster Wechselbeziehung. Immer hat man die Übung der Gerechtigkeit für die sicherste Stütze des Wolergehens der Gesellschaft und der Staaten erklärt.

Die Idee der Gerechtigkeit kann sich im ganzen Umfange nur in der Sphäre des Staates verwirklichen. Diesem ist damit die ewige Mission zugefallen, welche ihm die Gewähr seiner dauernden Existenz

verleiht, deren er sich bewusst bleiben darf, wenn von mehr als einer Seite gegen den Staatsgedanken Sturm gelaufen wird.

Gerechtigkeit ist der feste Wille, jedem das Seine zu geben und niemanden zu verletzen. Was aber als Verletzung betrachtet werden müsse, und was jeder als das Seine zu fordern berechtigt sei, das entscheiden die sittlichen Autoritäten mit Unterstützung des Volksgeistes, das prägt sich aus im geltenden Rechte, das empfindet voll Zartgefühl die sittlich freie Persönlichkeit.

Gerechtigkeit ist also ein mit dem sittlichen Gesetze übereinstimmendes Handeln. Das Sittliche zerfällt aber in die Gebiete des Rechts und der Moral, deren Unterschied kurz klarzulegen hier unsere Aufgabe sein soll.

Schon äußerlich erkennbare Unterschiede zwischen Recht und Moral sind folgende:

a. Die Rechtspflichten sind erzwingbar, die moralischen Pflichten dagegen nicht. In moralischer Beziehung gilt eine erzwungene Handlung sogar als wertlos.

b. Das Recht lässt die Gesinnung, das innere Motiv des Handelns frei. Es verlangt nur die äußere gesetzmäßige Handlung (Legalität). Die Moral umfasst auch das Motiv.

c. Das Recht ist in seinen Vorschriften bestimmter als die Moral, weil es in genau geregelter Weise durch die Obrigkeit ausgeführt werden muss. Es ist beispielsweise nöthig, dass deutlich die Umstände und Bedingungen feststehen, unter welchen Zwang und Strafe einzutreten haben.

Moralisch genommen hat kein Mensch Rechte, sondern nur Pflichten. „Moral ist die Wissenschaft der Pflichten; Naturrecht ist die Wissenschaft der Rechte.“ (Feuerbach.)

Die Moral kennt nur Gebote und Verbote. Anders das Recht. Das Recht zeigt auch, was ich thun darf, die Moral, was ich thun soll.

Das Wort „Recht“ hat zwei Hauptbedeutungen. Man versteht darunter erstlich die M a c h t einer Person, ihren Willen bethätigen zu können. Dies ist das Recht im subjectiven Sinne. Das subjective Recht ist seinem Wesen nach Macht.

Zweitens versteht man unter Recht ein Gesetz oder einen Inbegriff von Regeln (Gesetzen), wonach die Menschen sich im Verkehr untereinander zu richten haben. Das ist das Recht im objectiven Sinne. Die Erfüllung dieses Rechts ist Gerechtigkeit, welche wir aber, wenn die Erfüllung eine blos äußerliche ist, zum Unterschiede von der moralischen Gerechtigkeit, die in gewissenhafter Erfüllung

moralischer Pflichten besteht, legale Gerechtigkeit benennen wollen. Wenn das Gesetz aus innerem Triebe, weil es sich so gehört, erfüllt wird, so ist diese Gerechtigkeit ebenfalls moralischer Natur.

Ein Recht (im subjectiven Sinne) auszuüben, steht im Belieben seines Inhabers. An den Berechtigten selbst wendet sich die Autorität des Gesetzgebers in Beziehung auf dieses Recht niemals gebietend oder verbietend. (Siehe v. Kirchmann: Grundbegriffe des Rechts und der Moral.) Der Inhaber des Rechts bleibt in dem besonderen Falle frei von der sittlichen Pflicht. Das Gebot der Autorität wendet sich dagegen an alle übrigen, an die Nebenmenschen des Berechtigten. Es verbietet ihnen, die Macht desselben zu stören.

Habe ich z. B. irgend einen Gegenstand in meiner Gewalt, d. h. in meinem thatsächlichen Besitze, und es ergeht nun das Gebot der Autorität, mich in diesem Besitze nicht zu stören, so verwandelt sich die bloße Macht über die Sache in ein Recht an ihr, in das Eigenthum. Diese Besitzergreifung einer bisher herrenlosen Sache ist die älteste natürliche Erwerbungsart des Eigenthums.

Habe ich Macht über eine Person (die darin besteht, dass ein anderer [der Schuldner] mir [dem Gläubiger] etwas leisten muss), so entsteht durch das Gebot der Autorität, mich in meiner Macht über die Person nicht zu behindern, ein persönliches oder Forderungsrecht (Obligatio). So besitzt der, welcher eine Ware anbietet, dem gegenüber, der sie nöthig hat, eine gewisse Macht auf Gegenleistung. Erhält er nicht die Gegenleistung, so gibt der Händler auch die Ware nicht. Nun ist es aber z. B. in geordneten Rechtsverhältnissen nicht erforderlich, dass die Gegenleistung sofort geschehe, weil durch die Autorität des Gesetzes die ursprüngliche Macht zu einem dauernden Rechte wird. Der Händler ist sicher, dass er nach geschehener Aushändigung der Sache an den Käufer, wenn also für diesen der ursprüngliche Zwang zur Gegenleistung nicht mehr vorhanden ist, doch durch den Zwang des Rechts, das durch das Gesetz entstanden ist, zu seiner Forderung komme.

Die Verpflichtung des einen setzt immer seine Abhängigkeit von der Macht des andern voraus. Sonst hätte er sich nicht verpflichtet.

Die ursprüngliche — nur in der Natur begründete, physische — Macht wird, wie wir zeigten, in beiden Fällen auch rechtlich gesichert. Wenn dann das Recht auf diese Weise geschaffen ist, so kann selbst die anfangs vorhandene physische Macht aufhören. Die Macht aus dem Rechtsgebote geht nicht verloren. So wird das Recht ein Schutz der Schwachen.

Da einerseits die bloße physische Macht einer Person, welche ursprünglich immer die Grundlage eines Rechts ist, und andererseits die Macht, welche in der Erzwingbarkeit des Rechts und in der Strafgewalt zu Tage tritt, etwas rein natürliches sind, so zeigt das Recht nicht überall den ethischen Charakter. Es gewährt dem Nutzen und der Lust (der Berechtigten) einen gewissen Spielraum und bildet so den Übergang aus dem rein ethischen Gebiete der Moral in die natürlichen Gebiete des Lebens.

Insofern aber das Gebot des Gesetzgebers an die Andern ergeht und bei ihnen Achtung vor dem Gebote hervorruft, entspricht die Form des Rechts der Form der Moral. Hier wie da wird das sittliche Gefühl in Anspruch genommen, das in der Ehrfurcht vor der weisen und erhabenen Autorität des Gesetzes besteht. Diese Achtung vor dem Gesetze bezw. dem Gesetzgeber bewirkt, dass verhältnismäßig nur in seltenen Fällen ein Zwang zur Aufrechterhaltung des Rechts nöthig wird. Die sittliche Gesinnung verleiht auch dem Rechte seine Weihe, dessen Macht und Einfluss wesentlich auf ihr beruht.

„Keine größere Gemeinschaft, insbesondere kein Staat würde sich auch nur kurze Zeit erhalten können, wenn bei dem weitaus größten Theile der Rechtsverbindlichkeiten deren Erfüllung nicht aus Antrieb eines inneren Motivs erfolgte. Tausende von Verpflichtungen werden im Staate täglich erfüllt, weil der Verpflichtete es für seine Schuldigkeit hält; weil es, wie Aristoteles sagt, sich so gehört; weil der rechtliche Mann gar nicht anders handeln mag. Die Gerechtigkeit gehört nicht blos der Moral an, sondern auch das Recht beruht auf ihr." (J. H. v. Kirchmann.)

Ebenso lässt sich in Bezug auf den Zweck des Rechts und der Moral die Gleichheit beider leicht nachweisen. Die moralischen Vorschriften und die Rechtsgesetze zielen zuletzt alle auf Minderung der Schmerzen und Steigerung des Wols ab. Sie sind also im umfassendsten Sinne des Wortes nützlich, — nicht für den einzelnen gerade, wol aber im Hinblick auf eine Gesammtheit.

Da es nun ewig eine unlösbare Aufgabe bleiben wird, die so verschiedenen Naturen der Menschen dahin zu bringen, dass sie einmal das allgemeine Interesse klar erkennen, und dass sie dann unentwegt im Dienste desselben handeln, so ist das Dazwischentreten der erhabenen Autoritäten mit ihren sittlichen Geboten und Rechtsregeln, welche für alle einzelnen giltig sind, schlechthin unerlässlich. Das Ansehen und der Einfluss der Autoritäten bleibt das einzige Mittel,

um jenes gemeinsame höchste sittliche Ziel, Steigerung des Allgemeinwols, in richtiger, sicherer und kürzester Weise zu bewirken.

Es ist klar, dass der sittlich gute Mensch sich nicht an der legalen Gerechtigkeit genügen lassen darf, sondern dass er der moralischen Gerechtigkeit nachstreben muss. Je mehr er diese besitzt, desto leichter wird ihm auch die äußere Gesetzeserfüllung werden. Für ihn ist dann Zwang und Strafe unnöthig. Sein Wandel, geführt nicht nur nach dem Buchstaben, sondern im Geiste des Gesetzes, wird als Muster bürgerlicher Tugend gelten können.

Die Ehrfurcht vor dem Gesetze befördert die Gerechtigkeit am wirksamsten. Denn aus ihr entspringt der Gehorsam gegen das Gesetz, die unwandelbare Gesetzestreue. Deshalb ist die Erziehung zur Achtung des Gesetzes das sicherste Mittel, Gerechtigkeit zu pflegen und dadurch die Wolfahrt der Staaten zu begründen.

Ebenso ist die Tugend der Wahrhaftigkeit der Rechtspflege unentbehrlich. Denn das Urtheil des Richters kann nur dann gerecht und treffend ausfallen, wenn alle Umstände des einzelnen Falles vorher klar erkannt sind. Im Interesse der Bekundung der Wahrheit sind deshalb von altersher alle Aussagen der Zeugen vor Gericht in besonders feierlicher und heiliger Form geschehen. Es muss deshalb auch als großer Mangel betrachtet werden, wenn neuerdings eine kalte und geschäftsmäßige Art, z. B. bei Abnahme des Eides, in Übung gekommen ist.

Noch wichtiger aber ist die Wahrhaftigkeit in moralischer Beziehung. Die Forderung der Gerechtigkeit, Niemand zu verletzen, schließt auch die Vermeidung jeder Wahrheitsentstellung in sich ein, da der Zweck der letzteren immer auf die Benachtheiligung des Nächsten hingeht. Lüge, Betrug, Verstellung und Heuchelei sind verwerflich. Der Mensch ist leicht geneigt, sich alles und andern nichts zu verzeihen, die eignen Thaten zu entschuldigen, hart aber die Übertretungen der Brüder zu beurtheilen. Da heißt es denn: „Erkenne Dich selbst!“ Man kann nur dann eine rechte Würdigung seiner eigenen Handlungen besitzen, wenn man sich über die Motive derselben aufrichtig klar wird. Wie viel pharisäische Selbstgerechtigkeit erwuchs schon daraus, dass der einzelne die wahren Beweggründe seiner Thaten sich selbst verbarg oder sie beschönigte, um dann desto liebloser über andere urtheilen zu können! „Je weiter wir fortschreiten in der Selbsterkenntnis, desto mehr vermindert sich unsere Selbstgerechtigkeit. Jeder von uns wird bei ehrlicher Selbstprüfung erkennen, wie schwach, unvollkommen, ja unsittlich er noch ist: wie

unlauter oft seine Absichten bei scheinbar guten Thaten, wie niederträchtig seine Gesinnung, wie selbstsüchtig all sein Streben und Handeln!“ (Kirchner.) Selbsterkenntnis ist die Frucht der Wahrhaftigkeit.

C. Die Liebe.

Die Liebe thut dem Nächsten nichts Böses:
so ist nun die Liebe des Gesetzes Erfüllung.

Leibniz sagt: „Lieben heißt: durch die Glückseligkeit eines andern erfreut werden oder, was auf dasselbe hinauskommt, die Glückseligkeit eines andern zu der seinigen machen.“

Wer die Freude eines Andern zu der seinigen macht, der empfindet natürlich auch dessen Leid. Mitleid ist daher immer als ein Zeichen von Liebe zu betrachten. Liebe ist Mitgefühl.

Die Bestrebungen der Liebe haben also das Wol des geliebten Gegenstandes zum Ziele. Dieses Wol beglückt wiederum den Liebenden. Man bezeichnet die Liebe zum Mitmenschen, zum Nächsten daher auch treffend als Wolwollen.

J. H. v. Kirchmann bezeichnet die Liebe als die „Lust aus fremder Lust.“ „Die Lust des andern wird hier Zweck, weil sie die Ursache der eigenen Lust ist. In dieser Verknüpfung von Gegensätzen liegt das Wunderbare der Liebe. Man kann als ihr Ziel ebensogut das fremde Wol, wie die eigene Lust setzen. Deshalb erzeugt die Liebe eine so innige Verbindung und die Liebe ist deshalb von jeher für Philosophen und Dichter, welche das Überschwängliche liebten, eine unerschöpfliche Fundgrube gewesen für geistreiche d. h. den Widerspruch enthaltende Aussprüche.“

Bemerkenswertherweise ist die Liebe, obgleich sie das Wol des *andern* sucht, doch als egoistischer Trieb zu bezeichnen, denn man liebt und erweist Wolthaten, um sich selbst — die Forderung des eigenen Herzens — dadurch zu befriedigen. Diese eigene Befriedigung ist der Endzweck auch der edelsten Liebe. Aber die menschliche Gesellschaft hat allen Grund, einen Charakter, der von Liebe durchdrungen ist, überhaupt als einen vorzüglichen, als einen *edlen* zu ehren und ihn zur Nacheiferung als leuchtendes Vorbild allen hinzustellen.

Es erhellt aus dem Vorhergehenden die Irrigkeit der weitverbreiteten Annahme, als sei die Selbstsucht (der Egoismus) die Ursache alles Bösen. Man betrachtet sie nämlich meist als den Gegensatz der Liebe. Richtiger aber ist es, zu unterscheiden zwischen edlem und

unedlem Egoismus und dann die Liebe als edlen Egoismus zu bezeichnen. Weshalb? — Weil sie der menschlichen Gesellschaft nützt, indem sie das Glück, den Frieden und die Eintracht derselben befördert und ihren Zusammenhang heilsam befestigt, und weil es dagegen als ein Kennzeichen gemeiner Gesinnung gilt, rücksichtslos nur auf den eigenen Vortheil bedacht zu sein, ohne Gefühl für das Wol und Wehe der Nebenmenschen zu zeigen. Wahre Liebe ist stets fähig, das besondere, persönliche Interesse zu opfern.

Abgesehen von der größeren oder minderen Innigkeit des Gefühls der Liebe, sollte diejenige Art derselben als die sittlich vorzüglichste gelten, welche sich für das Wol der Gesammtheit als die ersprießlichste erweist. Hierbei wird vor allem einer vernünftigen Liebe, welche die Tragweite ihrer Handlungen wol überlegt und sich der mannigfachen persönlichen Pflichten bewusst bleibt, der Preis zuerkannt werden müssen. Auf dieser innigen Verbindung klarer Einsicht mit dem Gefühl allgemeiner Menschenliebe beruht der Begriff der sittlichen Weisheit, wie er schon früher dargelegt worden ist.

Das Wolwollen gegen den Nächsten tritt selbst bei umgänglich wenig gebildeten Leuten in dem Takt, den sie zeigen, in einer gewissen Art zarter Rücksichtnahme deutlich zu Tage. Allerdings thut hier eine gute Erziehung das Beste, eine Erziehung, die befähigt, das Schickliche ohne lange Überlegung klar zu erkennen und welche zugleich stets das Wol anderer achten und berücksichtigen lehrt. Alle die löblichen Eigenschaften eines freundlichen Entgegenkommens, der Höflichkeit und Bescheidenheit, der Zuverlässigkeit, Nachsicht und Verschwiegenheit, der Wolthätigkeit, Barmherzigkeit, Gefälligkeit, Dankbarkeit und Gastfreundschaft beruhen auf dem Wolwollen, auf der Tugend der Liebe. Die herrliche Tugend der Treue ist Beständigkeit entweder im Gehorsam oder in der Liebe. Sie ist die Anhänglichkeit eines ruhigen Gemüths.

Wir bemerken bei Übersicht des Vorhergehenden leicht, dass die drei wichtigsten Tugenden, Weisheit, Gerechtigkeit und Liebe in einem deutlichen Zusammenhange stehen und sich gegenseitig ergänzen. Aus ihnen lassen sich alle anderen Tugenden ableiten. Die Erkenntnis dieser wichtigen sittlichen Dreiheit ist nicht etwa neu, sondern längst weit verbreitet. Sie kehrt zwar auch mit andern Namen und unter andern Beziehungen, nicht aber wesentlich verändert in den verschiedenen Moralsystemen wieder. Auch in öffentlichen Kundgebungen der staatlichen Autoritäten geschieht ihrer Erwähnung. So sagte z. B.

König Johann von Schweden in einer Antwort an die Mitglieder der Universität zu Upsala am 21. October 1837: „dass die Staatsgesellschaften nur durch Erkenntnis der Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe der Menschheit befestigt werden können.“

D. Die sittliche Freiheit.

„Alles Grosse ist auch bedenklich und das Schöne in der That schwer.“
Plato.

Wir bezeichneten die Weisheit als dem Gebiete der Sittlichkeit angehörig, weil sie das Allgemeinwol mit den passendsten Mitteln zu fördern sucht. Hier begegnen wir Kant, welcher sagt: „Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Princip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könnte.“ Dies ist aber der Fall, wenn meine Handlungen das Wol der Gesammtheit zu schaffen sich bestreben.

Kant hat zwar das Allgemeinwol nicht zum ersten sittlichen Grundsatze erhoben, weil er an dem Begriffe der Glückseligkeit scheiterte. (Kritik der praktischen Vernunft. 1. Buch. 1. Hauptstück § 4 Anmerkung.) Seine Ansicht ist nämlich, dass die Glückseligkeit, zum moralischen Gesetze erhoben, verderblich wirken würde. Er sagt in dieser Beziehung: Da sonst ein allgemeines Naturgesetz alles einstimmig macht, so würde hier, wenn man der Maxime*) (der Glückseligkeit) die Allgemeinheit eines Gesetzes geben wollte, gerade das äußerste Widerspiel der Einstimmung, der ärgste Widerstreit und die gänzliche Vernichtung der Maxime selbst und ihrer Absicht erfolgen. Denn der Wille aller hat alsdann nicht ein und dasselbe Object, sondern ein jeder hat das seinige (sein eigenes Wolbefinden).“ **) Das trifft aber dann nicht zu, wenn als erstes sittliches Gebot gilt: „Fördere das Allgemeinwol!“ Dieses Gesetz vielmehr kann und soll als Princip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten. Es ist nur eine andere Form des Gebotes: „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst!“ So ist denn dieser oberste sittliche Grundsatz gradezu der Gegensatz unedler Selbstsucht. Und Kant ist im

---

*) Maxime bedeutet einen Grundsatz, den man sich nach eigner Überzeugung als Richtschnur für sein persönliches Thun und Lassen aufstellt. Die Maximen, nach welchen ein Mensch handelt, bestimmen seinen Charakter.

**) Kant's Beispiel: Franz I. von Frankreich sagt: Was mein Bruder Karl (Karl V.) haben will, nämlich Mailand, das will ich auch haben.

Unrecht, wenn er behauptet, alle praktischen Principien,*) welche Lust und Nutzen bezwecken, gehörten unter das allgemeine Princip der Selbstliebe oder eigenen Glückseligkeit und seien unfähig, praktische Gesetze abzugeben.

Wir wüssten auch ganz und gar nicht, was denn eigentlich Ziel und Inhalt eines allgemeinen Gesetzes werden sollte, wenn nicht das Wol der Allgemeinheit! Im Hinblick auf Kant müssen wir uns der Ansicht von Fries anschließen, welcher bemerkt, Kant habe dem Gebote der praktischen Vernunft keinen Gegenstand gegeben. Dass er in jenem Grundgesetze der reinen praktischen Vernunft nicht den allgemeinen Nutzen als Princip der Gesetzgebung hinstellt, hat seine Ursache wol in dem Bestreben, die persönlichen Neigungen des Menschen, sofern sie der Sittlichkeit entgegen seinem besonderen Vortheile und seiner Lust dienen, als verwerflich hinzustellen und den Gegensatz zu den Anforderungen der Moral scharf hervorzuheben. Ein scharfer Gegensatz ist aber auch oft zwischen dem persönlichen und dem allgemeinen Wole vorhanden. Denn wenn auch schließlich das Wol der Gesammtheit dem einzelnen zu gute kommt, so nützt es ihm doch nicht immer gleich, nicht immer direct, und öfter gehört viel Einsicht, viel guter Wille, viel Selbstbeherrschung, Entsagung und strenger Gehorsam dazu, das Interesse aller unentwegt zu fördern. Ebenso hat Kant in seinem moralischen Eifer ganz übersehen, dass es edle Neigungen gibt, welche, wenn sie in der menschlichen Natur (also in jedem Menschen) vorherrschend wären, jedes sittliche Gebot überflüssig machten. Sehr schön sagt Jürgen Bona Meyer (das Gewissen und die sittliche Weltordnung): „Das Ziel unseres sittlichen Ringens kann doch nur darin bestehen, unsere sinnliche Natur dahin zu bringen, dass sie gern thut, was die sittliche fordert. Das Gute soll dem Menschen zur anderen Natur werden. Erst den Menschen nennen wir wahrhaft sittlich, bei dem das Gutsein über den Kampf hinaus zur dauernden Naturbeschaffenheit geworden ist. Die sittlichen Grundsätze der Vernunft und die sinnlichen Triebfedern der Natur sollen ausgeglichen sein in der Harmonie eines wahrhaft guten Wesens. Dann ruht der Kampf des Guten mit dem Bösen, das Gute wird dann aus Pflicht und zugleich mit Neigung gethan. Je mehr der Wille dahin wirkt, um so mehr tritt das Bewusstsein der Pflicht vor der

*) Praktische Principien sind solche Grundsätze, welche Beweggründe zu Handlungen einschließen. Sie unterscheiden sich von den Maximen dadurch, dass sie allgemeine Giltigkeit beanspruchen, während eine Maxime von der Einsicht und dem Belieben eines einzelnen abhängig ist.

inneren Neigung zum Guten zurück; der natürliche Wille entwickelt sich zum heiligen Willen. Diese Heiligkeit ist das Ideal eines guten Wesens."

Eine solche schöne Seele wäre sittlich frei. Sie handelte zwar — streng genommen — nicht im Gehorsam, und ihr Beweggrund wäre nicht mehr weder die Ehrfurcht vor dem Gesetze noch vor dem Gesetzgeber oder der sittlichen Autorität; aber objectiv würden ihre Thaten doch sittlich sein und den Beifall aller finden. Es fehlt dieser Natur keineswegs an Achtung vor der moralischen Autorität, aber selbst, wenn diese nicht vorhanden wäre, würde die schöne Seele aus ihrem Innersten heraus, aus der Nothwendigkeit ihres ganzen Seins doch ebenso handeln. Sie bedarf also der sittlichen Abhängigkeit, die sich in der Achtung vor den moralischen Autoritäten zeigt, nicht mehr. Deshalb ist sie frei. Für sie sind die Autoritäten nicht mehr Vermittler des sittlichen Zieles.

„Freiheit muss mit Zartsinn sich vereinen,
Tugend dir als Grazie erscheinen!"

Die sittliche Freiheit ist nur denkbar bei hoher Weisheit und bei einem Herzen, das warm in Liebe für die Menschheit erglüht. Die freie Persönlichkeit trifft in ihren Handlungen auch da das Rechte, wo es an einer bestimmten Vorschrift der Moral fehlt. Am segenbringendsten aber beweist sich die sittliche Freiheit im Falle eines Widerspruches (Collision) verschiedener Pflichten. Sie weiß vermöge des ihr auf moralischem Gebiete eigenen Taktgefühles das Richtige auch in den schwierigsten Fällen zu treffen und wird so für viele Irrende ein Leuchtthurm im Meere des Lebens. Die schöne Seele vorzüglich ist berufen, neue Bahnen dem sittlichen Streben zu eröffnen und durch Lehre oder That mitzuwirken bei der Gesetzgebung der Nationen. Weisheit und Liebe sind ihre Erfordernisse. Denn Liebe ist Mitgefühl und Freude am Glücke anderer. Und volle Menschenliebe gehört dazu, um stets das Wol aller zu erstreben, hohe Weisheit aber ist erforderlich, um es klar zu erkennen und in den wechselnden Ereignissen des Tages unter den verschiedensten Bedingungen zu erreichen.

Obgleich wir die Möglichkeit des Vorhandenseins der sittlichen Freiheit im Individuum, die Existenz der schönen Seele behaupten, so müssen wir doch auf Grund der Beobachtung es aussprechen, dass sie nur selten im Leben anzutreffen ist. Aber sie soll das Ziel unserer sittlichen Entwicklung sein. Und da es ein alter erprobter Satz ist: „Durch Zucht zur Freiheit!" so gilt das Wort: „Wer die Freiheit will, muss auch die Ordnung wollen; wer die Achtung des Gesetzes

will, muss die Erziehung zur Achtung des Gesetzes wollen!“ Dieser Ausspruch des freisinnigen Pädagogen Diesterweg bezeichnet deutlich ein sich stark geltend machendes Bedürfnis der Gegenwart. Für Diesterweg war der Staat die Quelle des Gesetzes, die wichtigste Autorität des modernen Lebens. Um den Staatsgedanken zu kräftigen und so das Allgemeinwol zu fördern, kannte er nichts Wirksameres als die Erziehung in Achtung und Ehrfurcht vor dem Gesetze. Darum sagt er: „Je freier der Staat, desto strenger muss die Erziehung sein.“

Offenbar ist es richtig, dass allein durch Kenntnis und frühzeitige Übung des moralischen Gesetzes, durch Erziehung zur Eintracht, zur bürgerlichen Gleichheit, zur Gerechtigkeit und zum Wolwollen am ersten jene Bedingungen geschaffen werden können, welche als die Grundlagen der Entwicklung einer schönen Seele anzusehen sind. Denn aus der steten Übung erwächst die Gewohnheit, im Sinne und Geiste des Gesetzes zu handeln, und wollte man sich schon dieser schönen Gewohnheit entziehen, so ließe das die Unruhe des Gemüthes nicht zu, welche sofort sich geltend machte, selbst wenn gar nicht an die Möglichkeit einer weiteren Verantwortung zu denken wäre.

Gesetzeskunde als Unterrichtsdisciplin.

Von L. Mittenzwey-Leipzig.

I.

Es möchte fast gewagt erscheinen, zu einer Zeit, da die Überbürdungsfrage ein stehendes Thema ist auf allen Lehrerversammlungen, in amtlichen und freien Conferenzen, ein Thema, das bearbeitet und vielseitig variirt wird von Fachleuten wie von Laien, von Pädagogen wie von Physiologen, mit einer Ansicht hervorzutreten, nach welcher der Lehrplan eine Erweiterung insoferne zu erfahren habe, dass nach ihm den Schülern als zukünftigen Staatsbürgern auch die Fundamente der Rechtskenntnis nicht vorenthalten bleiben dürfen. Zunächst sei bemerkt, dass die eigentliche Volksschule hier nicht in Betracht kommt, und dass in die Lectionspläne dieser Schulkategorie Gesetzeskunde nicht aufzunehmen ist, aber das Institut der Fortbildungsschule und alle die höheren Unterrichtsanstalten, deren Besuch von dem der Fortbildungsschule dispensirt, dürfen sich der Pflicht, ihre Zöglinge auch nach dieser Seite für das Leben vorzubereiten, nicht entziehen. Inwieweit nun dieser Unterricht nothwendig, resp. wünschenswert ist, das soll in folgendem darzuthun versucht werden; zuvor sei jedoch noch darauf hingewiesen, dass bereits auf höhere Verordnung in den Lectionsplänen der Fortbildungsschulen in mehreren deutschen Staaten die Gesetzeskunde ein Plätzchen gefunden hat und sei es auch nur im Anschlusse an den Realunterricht.

Ein allgemeiner Rechtsgrundsatz lautet: „Niemand kann sich mit Unkenntnis der Gesetze entschuldigen"; hieraus geht hervor, dass es nothwendig für jedermann ist, sich mit den Pflichten, die ihm als Staatsbürger, als Glied in modernen Staatsverhältnissen obliegen und den Rechten, die ihm zustehen, bekannt zu machen, wenn er nicht gegen das Gesetz verstoßen will. Es suchen zwar viele ihr Verhalten so einzurichten, dass sie den Staatsanwalt nur vom Hörensagen kennen lernen, sie sind sich „in ihrem dunklen Drange" des rechten Weges

allenfalls bewusst, da zwischen Recht und Ethik eine gewisse Congruenz stattfindet, bez. stattfinden soll; aber man merke andererseits nur mit beobachtendem Blick auf die so mancherlei Verstöße gegen das Gesetz, besonders bei demjenigen Theile der Bevölkerung, welcher nicht gewöhnt worden ist, jedes Wort abzuwägen, man verfolge die Berichte über die Thätigkeit der Strafkammern und Schöffengerichte, und man wird finden, dass in außerordentlich vielen Fällen nur Gesetzesunkenntnis den Conflict mit dem Strafgesetz hervorgerufen. Wie viele Verdrießlichkeiten, wie viele unsinnige Processe und Kosten, wie viele Zeitverschwendung würden vermieden werden, wenn so viele nicht aller Rechtskenntnis bar wären.

Hierzu kommt ein Zweites. Für viele ist allerdings das Strafgesetzbuch direct unnöthig, sie halten sich von Ausschreitungen, die das Gesetz bestraft, möglichst fern; doch der Indifferentismus, den sie dem Staatsleben — bewusst oder unbewusst — gegenüber an den Tag legen, ist demselben nicht nur nicht förderlich, sondern geradezu nachtheilig. Ja, Tausende genießen die Segnungen der staatlichen Rechtsordnung, ohne sich derselben bewusst zu werden oder ohne dieselbe zu schätzen. Sie verstehen und würdigen weder Staat noch Gesetze, und jede neue Verordnung betrachten sie nur mit Misstrauen, und das richterliche Beamtenthum erscheint ihnen als Geißel, welches anzufeinden nur folgerichtig sein kann. Hieraus erklären sich naturgemäß auch die vielen unreifen, schiefen, falschen, wegwerfenden Urtheile über die Regierung, über die Art und Weise der Vertretung von Volksinteressen und die gesetzgebenden Factoren.

Auch nur durch die politische Unmündigkeit der Massen ist es so manchem Freibeuter auf social-politischem und kirchlich-politischem Gebiete möglich, ganze Volksschichten in seine Netze zu locken und durch leere Versprechungen zu gewinnen. Man kann behaupten, dass die Stärke der demagogischen Agitationen hauptsächlich in dem Mangel an Rechtskenntnissen von seiten der Massen liegt.

Muss es daher nicht heiligste Pflicht des Staates sein, seinen Unterthanen über die Rechtsordnung, über das Gefüge eines geordneten Staatslebens etc. Aufklärung zu verschaffen? Sie müssen verstehen lernen, welche Wolthaten das Leben in einem Culturstaate im Gefolge hat, sie müssen einsehen lernen, dass der Laie durchaus nicht der Willkür des Beamten überlassen ist, dass vielmehr das Bestreben der gesetzgebenden Factoren dahin neigt — und das neue Gerichtsverfassungsgesetz ist der sprechendste Beweis dafür — diese Willkür völlig auszuschließen. Dann werden sie mit Vertrauen zu den Ver-

tretern der Reichs- und Landesregierung aufblicken und die redlichen Absichten der Gesetzgeber und die schweren Mühen, die die gesetzgeberische Thätigkeit in sich schließt, schätzen lernen. Und wenn sie finden, dass vielleicht noch manches anders sein könnte, als es eben ist, dass noch so manches eine Änderung und Verbesserung nöthig habe, so werden sie doch mit Zuversicht in die Zukunft blicken, erwägend, dass doch besonders in dem letzten Jahrzehnt so außerordentlich viel geschehen ist, dass ein noch rascheres Arbeiten der gesetzgebenden Factoren keineswegs zu empfehlen ist, und dass Gesetze auch etwas Wandelbares sind, von Verhältnissen und Umständen bedingt, und werden, wenn Bestimmungen eine Änderung erheischen, nicht ohne weiteres den Stab über die gesammte Gesetzgebung brechen.

Hierzu kommt noch ein Drittes. Der Grundzug in unserem gegenwärtigen Gerichtsverfahren ist die Selbstverwaltung von seiten des Laien. Während früher z. B. die processualen Thätigkeiten der Parteien ausschließlich von seiten der Gerichte ausgingen, so müssen jetzt die Parteien den Process selbst „betreiben“, d. h. die verschiedenen Obliegenheiten, wie die Bestellung des Gegners, der Zeugen etc. bei bürgerlichen Streitigkeiten die Einreichung der Schriftsätze etc. selbst besorgen. Ferner können Privatpersonen ihre Processe in allen Sachen, deren Wert die Summe von 300 Mark nicht übersteigt, selbst führen, oder dritte Personen, die nicht Anwälte zu sein brauchen, mit der Führung derselben beauftragen.

Unstreitig ist es für den Laien von großer Wichtigkeit, den Grundunterschied des amts- und landgerichtlichen Civilverfahrens zu wissen, besonders die Competenz der Amts- und Landgerichte, die Formvorschriften für die Klage (Klagebeantwortung, vorbereitender Schriftenwechsel vor dem Landgericht), die Existenz des Anwaltszwanges vor dem Landgerichte, die Zulässigkeit der Anwälte etc. zu kennen. Doch nicht nur in eigener, auch in fremder Angelegenheit ist durch die Heranziehung des Laienelements zur Rechtsprechung, beziehentlich Staats- und Gemeindeverwaltung die Mitwirkung des Laien durch die gegenwärtige Gesetzgebung bedingt; wir haben die Institute der Schöffen- und Schwurgerichte, der Handels- und Schiedsgerichte, und hier ist die Thätigkeit des Laien sogar eine Theilnahme an der eigentlichen richterlichen Thätigkeit. Da also die Gesetzgebung unserer Zeit die Mitwirkung des Staatsbürgers in der Rechtspflege, in der Landesvertretung und Gemeindeverwaltung voraussetzt, um so dringender tritt aus diesem Grunde an jedermann die Forderung heran, sich mit der Gesetzgebung vertraut zu machen.

Rechtskunde im strengen Sinne des Wortes wird zwar immer ein Privilegium des Juristen bleiben müssen, ist es doch den Laien unmöglich, dem Juristen in die feinsten und zartesten Gedankenspeculationen hinein zu folgen, zu welchen die moderne Ausbildung des Verkehrslebens, die Aufhebung jeder rigorosen Form zu Gunsten eines äußerst mobilen und variablen Glaubensverkehrs hingedrängt haben; aber das kann man von jedem Laien und von jedem Bürger erwarten und muss es erwarten, dass er sein Verhältnis zum Staate, zu seiner Regierung und den dieser unterstellten Verwaltungskörpern kennt, dass er begreifen lernt, was der Zweck des Rechtes ist und worin sich die Aufgabe desselben zeigt.

Bei Ermangelung jeglicher Rechtskenntnis liegen Verstösse gegen das Gesetz um so näher, Misstrauen und Vorurtheile gegen die bestehende Rechtsordnung sind kaum zu entfernen und die Mitwirkung in den Laienkörpern, oder bei Verwaltung von sonst einem Ehrenamte wird oft vieles zu wünschen übrig lassen. Zum mindesten aber muss der Laie so vorbereitet werden, dass er im speciellen Falle die richterlichen Anordnungen versteht und sowol ihnen als den gesetzlichen Vorschriften nicht wie ein neugeborenes Kind gegenüber steht. Es ist eines civilisirten Volkes unwürdig, eine öffentliche Wolthat, wie die des Rechts, in jedem Augenblicke zu genießen und doch kein Verständnis für dieselbe zu entwickeln.

II.

In welcher Weise lässt sich nun dem Volke am besten Gesetzeskenntnis übermitteln?

Gegenwärtig geschieht die Vermittlung ausschließlich durch die amtlichen Organe (Reichs-Gesetzblatt — Regierungsblatt — Amts- und Verordnungsblatt etc.). Dieses Verfahren reicht aber keineswegs aus, den Laien gesetzeskundig zu machen, denn einerseits muss bei der nicht selten knappen Form dieser Publicationen womöglich mit Hinweis auf Theile anderer früher erlassenen Gesetze zum Verständnis schon Rechtskenntnis vorausgesetzt werden und andererseits fehlt, namentlich den unteren Volksschichten, neben dem Verständnis auch die Zeit zur Einsichtnahme. Ist es doch schon für den Fachmann schwierig, die gesammte Rechtsmaterie zu bewältigen. Eine anderweite Belehrung etwa durch die politische Presse, durch Fachschriften und unterrichtende Vorträge etc. ist ebenfalls unzureichend, weil die

Zeitungsartikel immer politisch gefärbt, anderweite literarische Darstellungen selten volksthümlich sind, und zu Vorträgen Themen aus dem Rechtsgebiete fast nie gewählt werden. Dabei bleibt die Wirksamkeit dieser Belehrungsmittel naturgemäß auf Kreise beschränkt, die äußerst klein sind und auch niemals zu den untersten gehören. Und doch hat der Staat, der die Verletzung der Gesetze unnachsichtig bestraft, der uns vor politischen Wirren und socialen Schäden, die ja zum großen Theile dem Mangel an Rechtskenntnis mit entspringen, möglichst zu schützen hat, der für Millionen, die durch Abkunft, Stand, gesellschaftliche Tendenz, religiöse Anschauungen von einander getrennt sind, gleichmäßig Ordnung schafft und dem Verlangen nach Selbstverwaltung immermehr Rechnung trägt, der die Herstellung des activen, thätig mitbestimmenden Verhältnisses seiner Bürger zu der Regierung sanctionirt und damit auch den Geringsten im Volke für politisch reif erklärt, die unabweisbare Pflicht, für Popularisirung des Rechtes Sorge zu tragen. Wie aber? Alle großen Männer, die eine Verbesserung der socialen Zustände ihrer Zeit mit Erfolg angestrebt haben, wie z. B. Moses, die griechischen Gesetzgeber, Luther u. a. setzten wolweislich den Hebel bei der Jugend ein; und wir meinen auch, dass eine Vermittlung von Rechtskenntnissen an den Laien am besten durch die Schule geschieht, zumal auch die allgemeinen Gesetze der Pädagogik dem nicht widersprechen. Der Staat fordert im Interesse der Kirche, dass der Katechismus bis auf das Komma in den Schulen gelernt werde. Wo ist aber der Katechismus, der im Interesse des Staates die Rechte und Pflichten des Staatsbürgers lehrt und über die Functionen des Staates unterrichtet? Die Kirche nimmt niemand als selbstständiges Glied auf, das im Confirmandenunterricht nicht zu beweisen vermocht hat, dass es die wichtigsten Lehren und Vorschriften der Kirche kennt. Die Kirche handelt offenbar hierin klug und weise. Was thut aber der Staat im Interesse seiner eigenen Erhaltung, seiner eigenen Ordnung? Sehr wenig und das nur mittelbar. Da die Schule das heranwachsende Geschlecht auch zu guten Staatsbürgern zu erziehen hat und der Staat von den Staatsangehörigen Gehorsam gegen die Landesgesetze verlangt, so folgt doch daraus die Verpflichtung, in gleicher Weise wie die Kirche dafür Sorge zu tragen, dass die zugleich in die große Lebensgemeinschaft des Staates Eintretenden auch die Verfassung, die Einrichtungen und Gesetze dieses Gemeinwesens kennen lernen. Wer Gehorsam gegen die Gesetze verlangt, muss auch für Kenntnis derselben sorgen.

Von so vielem hört die deutsche Jugend in den Schulen, aber nie hört sie etwas vom Rechte und der einfachsten Benutzung der Rechtsordnung. Ja, die Gesetzgebung der Spartaner und Athener, die Staatsentwickelung bei den Römern, die Handelsbeziehungen der Phönizier etc. die kennen sie genau, aber von den Grundsätzen unseres Staats- und Verwaltungsrechtes, von der Behördenorganisation unseres Vaterlandes, da geht ihnen alles Verständnis ab. Wie beschämen uns da z. B. die alten Römer, dieses Rechtsvolk wie je die Welt eins gesehen. Der Prätor sprach öffentlich Recht auf dem Forum, und die Knaben schon mussten das Zwölftafelgesetz ihrem Gedächtnisse unverlierbar einprägen; es wurde ihnen sogar Gelegenheit geboten, den Reden und Verhandlungen im Senate beizuwohnen. Großes hat daher auch dieses Volk in der Entwickelung der Rechtsidee geleistet, und heute noch, nachdem alle gewaltsamen Eroberungen des alten Roms längst in nichts zerfallen sind, wirken diese großartigen Schöpfungen auf dem Gebiete des Rechts fort. Es gilt heutzutage als unbestritten, dass auch der sogenannte gemeine Mann neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen noch so manches andere lernen müsse; keineswegs darf ihm aber die Kenntnis der Rechtsordnung, da letztere sein ganzes reales Leben in allen seinen Beziehungen beherrscht, vorenthalten bleiben: der Rechtsunterricht muss einen integrirenden Bestandtheil unserer Schulbildung ausmachen.

Allerdings in die Elementarschule gehört dieser Unterricht nicht, dem Kinde liegen die staatsbürgerlichen Pflichten noch zu fern, und der Hinweis auf dieselben an den Nationalgedenktagen (Sedanfest, Geburtstag des Kaisers und des Landesfürsten), bei Behandlung des ersten Hauptstückes vom Katechismus, des Geschichtsunterrichts, mancher Lesestücke und Gedichte etc. etc. ist vollkommen ausreichend; aber in Fortbildungsschulen und in höheren Unterrichtsanstalten, in Gymnasien, in Realschulen, in Seminarien, in kaufmännischen und gewerblichen Fortbildungsanstalten, überhaupt in allen Anstalten, die allgemeine Bildung übermitteln, ist Unterricht in Gesetzeskunde zu ertheilen, so dass einst keiner in die Reihen der Staatsbürger tritt, ohne mit den Grundzügen der Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung sowol des Reiches als seines engeren Vaterlandes vertraut zu sein.

III.

Welcher Art würde nun die Auswahl, Anordnung und methodische Behandlung dieses Unterrichtsstoffes sein müssen?

Bezüglich der Auswahl erlauben wir uns folgenden Plan vorzuschlagen:

A. Einleitung.

1. Bildung der Staaten. Unfreiwillige oder freiwillige Unterwerfung unter einen Stärkeren. Das Königthum. Erweiterung der Familie. — Zweck des Staates: Verwirklichung und Schutz des Rechtes und der Ordnung; Förderung der Wolfahrt der Unterthanen; der Staat ist eine Naturnothwendigkeit oder Forderung der Vernunft, denn ohne Staat ist eine vernünftige Coexistenz vieler Menschen undenkbar.

2. Die verschiedenen Staatsformen. Monarchie, Despotie, Constitution, Republik, Aristokratie, Demokratie, Ochlokratie.

B. Das deutsche Reich.

3. Historische Entwickelung. Das Mittelalter; Auflösung des deutschen Reiches 1806. Die Errichtung des neuen Bundes. Der Norddeutsche Bund. Gründung des Deutschen Reiches. Grundzüge der deutschen Reichsverfassung.

4. Der Bundesrath. Bundesgebiet. Glieder des Bundesrathes. Competenz, Präsidium. Der deutsche Kaiser — der Reichskanzler.

5. Der Reichstag. Zusammensetzung desselben. Competenz und Thätigkeit.

6. Die Rechte der Reichsangehörigen. Reichsangehörigkeit, Freizügigkeit, Postwesen, Aufenthaltsbeschränkungen, Ausweisung, Unterstützungswohnsitz. Beurkundung des Personenstandes. Gewerbefreiheit.

7. Gesetzgebung für Gewerbe. Stehender Gewerbebetrieb Anlagen, die einer besonderen Genehmigung bedürfen. Umfang, Ausübung und Verlust der Gewerbebefugnis. Hausiren. Innungen, Hilfscassen, Krankencassen.

8. Militär und Marine. Geschichtliches: Wehrverhältnisse bei den alten Deutschen (Heerbann), im Mittelalter (Reiterei, stehende Heere, Werbesystem), in der späteren Zeit (Conscription, Stellvertretung, Loskaufen), in der Gegenwart (allgemeine Wehrpflicht, Freiwillige). Organisation des Heeres, Zurückstellung, Ersatzreserve, Landwehr, Landsturm. — Aufgabe der Marine, Organisation derselben. — Invaliden, Civilversorgungsschein.

9. Finanzen. Reichseinnahmen, indirekte Steuern, Zölle (Ver-

brauchssteuern), Matrikularbeiträge — Reichsausgaben, Reichsschulden, Reichsanleihe, Consols — Effecten, Banken.

10. Medicinalwesen. Ärzte, Apotheken, Quacksalberei, Quarantäne, Hospitäler, Verfälschung von Nahrungsmitteln und Gebrauchsgegenständen. Impfpflicht.

11. Verkehrswesen. Schiffahrt, Eisenbahnen, Posten, Telegraphen — Münzgesetz, Mass- und Gewichtsordnung.

12. Handel. Handelsfirmen, Handelsbücher, Procuristen, Handlungsgehilfen, Mäkler — Commanditgesellschaften, Actiengesellschaften, Commissions-, Speditions-, Frachtgeschäfte. Der Wechsel. Concurs, Wuchergesetz.

13. Schutz des geistigen Eigenthums. Urheberrecht von Mustern und Modellen. Markenschutz. Urheberrecht an Schriftwerken, Abbildungen etc. — Patentgesetz.

14. Rechtspflege. Geschichtliches: die Rechtspflege a) im Alterthume, b) im Mittelalter, c) in der Gegenwart. — Übersicht über die gegenwärtige Gerichtsorganisation. Amtsgerichte, Landgerichte, Oberlandesgerichte, Reichsgericht, die Staatsanwaltschaft, Zuständigkeit der Gerichte.

15. Der Laie als Partei. Die Organe der Gerichte. Richter, Gerichtsschreiber, Gerichtsvollzieher. Zustellungen und Ladungen, das Mahnverfahren, das Sühneverfahren. Die Vertretung durch Rechtsanwälte. Anfertigung der Klage, Einreichung derselben und Zustellung an den Beklagten. Die Klagbeantwortung. Die mündliche Verhandlung, das Urtheil, die Rechtsmittel. Zwangsvollstreckung.

16. Der Laie als Beweishelfer. Der Zeuge, Zeugeneid, Meineid. — Andere Beweismittel. Sachverständige. — Beweismittel in früherer Zeit: Gottesurtheile etc.

17. Der Laie als Richter. Der Schöffe, Geschworene (Schöffen- und Schwurgerichte). Der Handelsrichter. Der Schiedsrichter.

18. Der Laie im Strafverfahren. Der Antragsteller, der Nebenkläger, der Beschuldigte. Die Staatsanwaltschaft. Das Strafgesetzbuch. Voruntersuchung. Hauptverfahren; Strafbefehle; Strafvollstreckung. Arten der Strafen. — Die Strafen a) bei den alten Deutschen, b) im Mittelalter.

C. Der einzelne Bundesstaat.

19. Einleitung. Ausgang von der Vaterlandskunde. Entwickelung des Staates. Die Verfassung. Das Staatsoberhaupt, die Staatsbeamten.

20. Der Landtag. Thätigkeit des Landtages; die beiden Kammern. Rechte der Ständemitglieder. Die Unterthanen, Rechte und Pflichten derselben.

21. Die Landesgesetzgebung. Entstehung und Publication der Gesetze. Erwerb und Verlust von Eigenthum. Entstehung und Erlöschung der Forderungen. Verjährung. Väterliche Gewalt. Vormundschaft, Enterbung. — Die freiwillige Gerichtsbarkeit.

22. Die staatliche Verwaltung. Geschichtliches. Organisation der Verwaltung. Departements. Die verschiedenen Stufen: Gemeinde, Bezirk, Kreis (Provinz). Mitwirkung von Laienkörpern. Berufsbeamtensystem.

23. Die Gemeinde. Stadtgemeinde und Landgemeinde. Stadtrath und Gemeinderath. — Bürgermeister, Gemeindevorstand, die Stadtverordneten, Gemeindemitgliedschaft, Bürgerrecht, Communalabgaben.

24. Der Bezirk. Die Amtshauptmannschaft (Landrathsamt), Bezirksausschuss, Bezirksverband, Bezirkstag.

25. Der Kreis. Die Kreishauptmannschaft (der Regierungsbezirk), Kreisausschuss (Bezirksrath), Zusammensetzung, Competenz.

26. Das Ministerium. Wirkungskreis der Ministerien. Rechte und Pflichten der Minister gegenüber den Kammern. Verantwortlichkeit der Minister. Fachministerium.

27. Die Culturpflege (Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichts). Die Kirche. Glaubens- und Religionsfreiheit; die evangelische Kirche, die katholische Kirche, Kirchenvorstand, Kircheninspection, Consistorium, Synode. Die katholische Kirche. Straf- und Disciplinargewalt der Kirche. — Die Schule. Arten der Schulen. Schulbehörden. Die Volksschule, die Fortbildungsschule, die höheren Schulen. Universitäten (Akademien).

28. Die Sicherheitspflege. Polizeiverwaltung. Criminalpolizei, Ordnungs- und Sittenpolizei, Bau- und Gesundheitspolizei etc.; einschlägige Bestimmungen aus dem Strafgesetzbuche (so über Beschädigung von Anlagen, Baumfrevel etc.).

29. Die Wolstandspflege. Capitalpflege, Sparcassen, Versicherungswesen, Rentenbanken. Wirtschaftliches Vereinswesen. Bergbau, Land- und Forstwirtschaft, Jagd, Fischerei, Landescultur. Feld- und Forstpolizei.

30. Die Finanzen des Staates. Das Kammergut, Staatseinnahmen, Arten der Steuern, Verfahren in Steuersachen, Steuerbehörden, Staatsschulden, Obligationen etc.

Ist die Zeit beschränkt, so lässt sich manches noch vereinfachen,

wie z. B. Nr. 7, 26, 29, ja selbst ausscheiden, wie z. B. Nr. 10, 11, 12, 13, 14, 21, 22.

Der vorgeführte Plan behandelt zuerst das Reich und dann den Staat. Der Gang kann jedoch ebensogut in umgekehrter Weise geschehen, eingedenk des pädagogischen Grundsatzes: „Vom Nahen zum Entfernten, vom Bekannten zum Unbekannten“, obschon den Schülern auf dieser Altersstufe das deutsche Reich auch kein unbekanntes Land mehr sein darf. Die Anordnung würde dann sein: Gemeinde, Bezirk, Kreis (Provinz), engeres Vaterland, Reich.

Die numerische Eintheilung soll keine Eintheilung für die einzelnen Stunden sein. Manche Nummer umfasst mehr, manche weniger Stoff, als für eine Stunde gegeben werden kann, noch abgesehen davon, dass verschiedene äußere Bedingungen (Zeit — Vorbildung der Schüler etc.), dabei maßgebend sind. Ein Zuviel kann ohnehin nicht geboten werden, denn rechnet man die ersten zwanzig Minuten der Stunde zur Wiederholung und die letzten zehn Minuten etwa zu einer schriftlichen Wiedergabe der Hauptsätze, so bleibt zur Übermittelung des neuen Stoffes etwa eine halbe Stunde.

Wir sind dafür, dass in den oben genannten Schulen eine besondere Stunde eingerichtet würde für diesen Lehrgegenstand, damit der Unterricht ein planvoller wird; freilich wird man, den Umständen Rechnung tragend, in weniger entwickelten Schulverhältnissen die Fundamentalsätze der Gesetzeskunde im Anschluss an andere Unterrichtsfächer, also mehr gelegentlich berücksichtigen müssen. Über die gelegentliche Behandlung noch kurz Folgendes: Wir behandeln z. B. in der Geographie Deutschland, wir werden da sprechen von seiner physikalischen Beschaffenheit, von der landwirtschaftlichen Production (Klima, Pflanzen- und Thierwelt), vom Berg- und Hüttenwesen, von der Verarbeitung der Rohproducte (Industrie), von dem Absatz der Kunstproducte (Handel) etc., unwillkürlich werden wir da auch sprechen müssen über die Verkehrsmittel (Schiffahrt, Eisenbahnen, Posten, Telegraphen, Fernsprechanstalten). Kommen wir in der Geschichte auf die Erfindungen zu sprechen (a. im Mittelalter, b. in der Gegenwart), so liegt Rücksichtnahme auf das Patentgesetz (Fabrik- und Waarenzeichen) und auf den Schutz des geistigen Eigenthums nahe (hätte z. B. Guttenberg auf seine Erfindung ein Patent erwerben können, seine Lebenslage hätte sich ungleich günstiger gestaltet etc.). Die Behandlung der Kriegsverhältnisse a. bei den alten Deutschen, b. im Mittelalter, c. in der Gegenwart, führt uns unmittelbar auf das Militärwesen und die Kriegsmarine. An die Münzrechnung schließt

sich das Münzgesetz, an die Zinsrechnung das Wuchergesetz, an die Discontorechnung das Bankenwesen. Beim Unterrichte in der Buchführung sind die nöthigen Bestimmungen aus dem Handelsgesetzbuche und der Concursordnung, bei Behandlung der Wechselkunde die einschlägigen Bestimmungen aus der Wechselordnung zu geben. Auch so manche Aufsatzthemen sind geeignet, auf gesetzliche Bestimmungen zu sprechen zu kommen, so z. B. „das Mittelalter verglichen mit der Gegenwart“, wobei die Lichtseiten der Gegenwart, besonders Hebung der Culturpflege (allgemeine Volksbildung, Schulzwang, Zwangserziehung), der Wolstands- und Rechtspflege, von selbst darauf führen. Bei Betrachtung von Schillers Glocke führt uns der zweite Theil auf die Bedeutung des staatlichen Zusammenlebens und Zusammenwirkens der Menschen, und einige Streiflichter auf Actienunternehmungen, Genossenschaften, Innungen, selbstverständlich alles mit prägnanter Kürze, sind hier wol am Platze.

In der Methode wird man sich vorzugsweise auf die akroamatische beschränken müssen, denn entwickeln lässt sich wenig; doch es kann mehrfach vergleichend vorgegangen werden, z. B. Bundesrath und Reichstag — Herrenhaus und Abgeordnetenhaus, erste und zweite Kammer — Stadtrath und Stadtverordnete, oder: Reichssteuern, Staatssteuern, Gemeindesteuern etc. Wo Historisches in Frage kommt, und das ist ja nicht selten der Fall, lässt sich möglichenfalls auch manches voraussetzen.

Fassen wir das Gesagte kurz in folgende Sätze zusammen:

1. Jeder Bürger hat dem Staate gegenüber Rechte und Pflichten; mit diesen soll sich ein jeder bekannt machen. Darum ist Kenntnis der Verfassung von Reich und Land nothwendig; nur dadurch lernt der Bürger sein Verhältniß zum Staate, zu seiner Regierung und den dieser unterstellten Verwaltungskörpern kennen.

2. Jeder Bürger genießt die Segnungen eines geordneten Rechtsstaates; er kann auch unerwartet der Hilfe des Rechtes bedürfen, darum ist es sehr erwünscht, das Interesse des einzelnen am Recht und das Verständnis des Rechtes zu wecken und zu fördern.

3. Durch die Kenntnis der sub 2 erwähnten Rechtszweige soll der Laie kennen lernen, was der Zweck des Rechtes ist, worin sich die Ausübung desselben zeigt; er soll ferner so vorbereitet werden, dass er im speciellen Falle die richterlichen Anordnungen versteht und den richterlichen Handlungen und gesetzlichen Vorschriften nicht bestürzt und rathlos gegenüber steht.

4. Bei Ermanglung jeglicher Rechtskenntnis sind a) Verstöße

gegen das Gesetz um so leichter möglich, b) Misstrauen und Vorurtheile gegen die bestehende Rechtsordnung sind naturgemäß, c) die Mitwirkung in den Laienkörpern oder bei Verwaltung eines anderen derartigen Ehrenamtes wird nicht selten mangelhaft sein.

5. Es darf nicht lediglich dem Zufalle überlassen bleiben, ob die große Masse des Volkes Vertrautheit mit den Gesetzen erlange, sondern es ist Pflicht des Staates, systematisch für Verbreitung von Gesetzeskenntnis zu sorgen. Es ist eines civilisirten Staates unwürdig, eine öffentliche Wolthat, wie die des Rechts, in jedem Augenblicke zu genießen und doch kein Verständnis für dieselbe zu entwickeln.

6. Die bisherige Art und Weise der Bekanntmachung: Publication in den amtlichen Organen, ist unzureichend. Der Rechtsunterricht muss einen integrirenden Bestandtheil unserer Schulbildung (in Gymnasien, Realschulen, Fortbildungsschulen etc., überhaupt in allen den Unterrichtsanstalten, deren Besuch von dem der Fortbildungsschule befreit) ausmachen.

7. Zur Erreichung des sub 2 und 3 erwähnten Zweckes ist jede Casuistik fernzuhalten. Charakterisirung der einzelnen Rechtsgebiete nach ihren wesentlichen Grundzügen und Abgrenzung derselben gegen die ihnen verwandten Gebiete kann als genügend erachtet werden, um den Sinn für Recht und Rechtsgedanken zu wecken.

8. So manches aus der Gesetzeskunde ist gelegentlich zu geben, so im Religionsunterrichte und im Anschlusse an Geographie, Geschichte und Rechnen, doch es muss auch als wünschenswert erscheinen, dass besondere Stunden für diesen Lehrgegenstand eingerichtet werden, in denen ein planvoller Unterricht ertheilt wird.

Zur Benutzung des Telluriums beim Unterricht in der mathematischen Geographie.

Von Director ***A. Goerth****-Insterburg.*

Die Benutzung des Telluriums beim Unterricht in der mathematischen Geographie ist allen Lesern so bekannt, dass es gewagt sein dürfte, darüber noch viel Worte zu machen. Ich glaube aber eine kleine Entdeckung resp. Erfindung gemacht zu haben, die das rechte Verständnis der Erscheinungen, welche mit Hilfe dieses vorzüglichen Anschauungsmittels erzielt werden sollen, wesentlich erleichtern hilft.

Es ist ja möglich, dass andere diese Erfindung schon vor mir gemacht haben und bei ihrem Unterrichte längst benutzen. Aber ich habe darüber bisher nirgends etwas gelesen oder gehört. Darum dürften meine Mittheilungen doch vielen Collegen erwünscht kommen.

Es ist leicht, mit Hilfe des Telluriums die Bewegung der Erde um die feststehende Sonne zu zeigen und die von der Stellung der Erdachse bedingten Erscheinungen zu erklären. Die Kinder sehen leicht ein, wie es dadurch ermöglicht ist, dass am 21. März und am 22. September überall Tag- und Nachtgleiche herrscht, dass für den Norden der 21. Juni den längsten Tag und die kürzeste Nacht, der 22. December umgekehrt den kürzesten Tag und die längste Nacht bringen muss. Sie sehen ferner ein, dass am Nordpol und am Südpol eine Zeitlang die Sonne nie untergeht, dass umgekehrt an beiden Polen eine Zeitlang beständig Nacht sein muss. Sie begreifen auch, dass durch die wechselnde Stellung der Erdachse zur Sonne der Wechsel der Jahreszeiten eintreten kann; dass wir bei Sonnennähe Winter haben müssen, weil dann die kürzesten Tage sind und die Sonnenstrahlen so schräge fallen, dass sie nicht genügend Wärme erzeugen, dass umgekehrt der Sommer eintritt, wenn wir von der Sonne am weitesten abstehen. Aber dies alles lässt sich nur begreifen, sobald man als wahr annimmt, dass die Sonne feststeht und die Erde sich

in der durch das Tellurium veranschaulichten Bahn um dieselbe bewegt. Kein Kind wird heutzutage an dieser Wahrheit zweifeln; aber es muss dieselbe auf Treu und Glauben hinnehmen, denn die tägliche Beobachtung lehrt das Gegentheil. Darum habe ich lange Zeit darüber nachgesonnen, ein Mittel zu erfinden, mit Hilfe dessen ich bei der Benutzung des Telluriums zugleich zeigen könnte, wie für uns an unserm Heimatorte die scheinbaren Bewegungen der Sonne entstehen müssen, die wir täglich selbst beobachten können. Solch ein Mittel muss das rechte Verständnis wesentlich erleichtern, indem es möglich macht, die scheinbare Bewegung der Sonne auf die wirkliche Bewegung der Erde zu übertragen. Dies Mittel habe ich gefunden.

Jeder Lehrer, der Diesterweg's „Populäre Himmelskunde“ kennt, wird wol damit beginnen, erst die Erscheinungen vorzuführen, die man draußen beobachten kann; wird auf einem als Kreis gezeichneten Horizont den Ost- und West-, Nord- und Südpunkt zeichnen und erörtern, dass die Sonne im Osten nur an 2 Tagen, am 21. März und am 23. September aufgeht resp. im Westpunkte hinter dem Horizonte versinkt. Er wird ferner zeigen, dass die Sonne am 22. December südlich vom Ostpunkte auf- und südlich vom Westpunkte untergeht; dass dieselbe Erscheinung sich am 21. Juni ebensoweit nördlich vom Ost- und Westpunkte vollzieht. Für uns hier in Insterburg lässt sich dies alles sehr leicht veranschaulichen, da die die Stadt dicht passirende Ostbahn ihr Schienengeleise genau von Osten nach Westen gelegt hat. Da vom Bahnhof aus nach Süden hin freies Feld ist, nach Norden hin auch noch wenigstens theilweise der Horizont sichtbar wird, so lassen sich die Aufgangspunkte und die Punkte des Untergangs für den 21. Juni, den 21. März resp. 23. September und den 22. December sehr leicht durch einzelne am Horizonte feststehende Merkmale, wie Dörfer, Häuser, Bäume bestimmen und dem Gedächtnisse der Kinder einprägen. Wenn man dann noch nach Diesterwegs Anleitung eine kreisrunde Tischplatte mit Bogen aus spanischem Rohr überspannt, oder, wie ich es hier eingerichtet habe, an einer kreisförmigen Holzplatte solche Bogen, oder vielmehr Kreise in der richtigen Weise befestigt, so kann man das, was die Kinder das Jahr über wirklich sehen, d. h. die verschieden langen Tagbogen der Sonne und dazu noch die verschieden langen Nachtbogen klar zeigen und damit die sichtbaren Erscheinungen genügend erklären.*)

*) Mit Hilfe einer solchen Vorrichtung lässt sich zugleich die Einrichtung einer Sonnenuhr für jeden Ort richtig erläutern.

Nun folgt der Übergang zum Gebrauch des Telluriums. Da sitzt der Haken. An der Erdkugel ist kein natürlicher Horizont; folglich kann ich da auch nicht die Erscheinungen zeigen, die die Kinder am natürlichen Horizonte bisher beobachtet haben. Meine Erfindung besteht nun darin, dass ich mir an der Erdkugel des Telluriums einen solchen natürlichen Horizont geschaffen habe. Das Tellurium, welches wir besitzen, kostet 30 M. und hat eine Erdkugel von ca. 7—8 cm. Durchmesser.*) Ich wünschte ein größeres; aber ich kann auch mit diesem meinen Zweck nothdürftig erreichen. Ich befestige da, wo ungefähr die Stadt Insterburg liegt, auf dem Tellurium eine kleine ca. 3 cm. Durchmesser haltende Scheibe aus weißer Pappe. Diese wird mit Hilfe eines kleinen ca. $1^1/_2$ cm. grossen Drahtstiftes mit kleinem Kopfe so aufgesteckt, dass der Stift als die Fortsetzung des Radius erscheint, der bei Insterburg vom Mittelpunkte der Erdkugel aus hervorkommt, also mit seiner Spitze nach diesem Mittelpunkte hin. Die Scheibe steht auf diesem Erdradius senkrecht und bildet auf diese Weise Insterburgs natürlichen Horizont. Auf dieser Horizontscheibe zeigen sich sämmtliche Erscheinungen, welche die Kinder in der Wirklichkeit bereits beobachtet haben. Nachdem man der Erdkugel die Stellung gegeben, welche sie am 21. März inne hat, lässt man das Räderwerk des Telluriums ruhen, dreht die Scheibe ins Dunkle und sodann die Erdkugel mit der Hand langsam gegen das Licht. Sobald die Strahlen desselben die Scheibe streifen, tritt der Schatten des kleinen Nagels in ihrem Mittelpunkte scharf hervor und zeigt die gerade Linie von Osten nach Westen hin. Diese Linie ist parallel dem Äquator der Erde, welcher auf der Kugel deutlich gezeichnet ist. Wenn die Kinder von Westen aus so tief über die Scheibe sehen, dass ihre Blicke nur die Fläche streifen, so zeigt sich ihnen im Ostpunkte die Erscheinung der aufgehenden Sonne. Bei langsamer Fortdrehung der Erde sehen sie die stillstehende Sonne scheinbar immer höher steigen. Zugleich beobachten sie, wie der Schatten des Nagels — des Bewohners von Insterburg — sich allmählich nach Norden herumdreht und beim Untergange des Lichtes in scharfer, mit dem Äquator paralleler Linie von Westen nach Osten fällt.**) Die Sonne geht im Ostpunkte auf, im Westpunkte unter.

---

*) Ein kleineres ist fast unbrauchbar, je größer die Einrichtung, desto besser. Dabei Geld sparen, heißt es fortwerfen.

**) Selbstverständlich kann dies nur in einem gut verdunkelten Zimmer gezeigt werden. Wo keine Läden vorhanden sind, sorge man für Rouleaux von

Nun dreht man die Erdkugel mit Hilfe des Räderwerks in die Stellung, welche sie am 21. Juni einnimmt und verfährt in der vorhin geschilderten Weise. Die Sonne geht weit über dem Ostpunkte, der vorhin, sowie der Westpunkt, sofort durch einen deutlichen schwarzen Punkt auf der Scheibe bezeichnet wurde, nach Norden hin auf. Der Schatten des Nagels fällt scharf nach Südwesten. Beim langsamen Drehen sehen die Kinder, wie er sich allmählich von dieser Himmelsgegend nach Norden herumdreht, zur Mittagszeit aber ganz klein wird. Die Sonne geht hoch über dem Westpunkte nach Norden hin unter; der Schatten des Nagels fällt dabei nach Südosten. Die Sonne macht ihren größten Tagbogen, steht aber für unsre Gegend so, dass sie unsern Meridian südlich vom Zenith passirt. Beweis: der Schatten war zwar mittags sehr klein, fiel aber nach Norden. Die Länge der Tage, die Kürze der Nächte trat deutlich hervor. In ähnlicher Weise zeigt man bei der Stellung der Erde am 22. December, dass die Sonne weit südlich vom Ostpunkte auf- und weit südlich vom Westpunkte untergeht, dass der Schatten des Nagels mittags sehr lang ist, die Sonnenstrahlen also sehr schräge auf die Fläche fallen; dass die Tage um diese Zeit sehr kurz, die Nächte sehr lang sein müssen.

Um alle diese Erscheinungen noch deutlicher und zwar für die verschiedenen Gegenden auf der Erde zu erklären, bringe man darnach auf ein und demselben Meridian 3 solche natürliche Horizonte an: neben dem, welcher den Heimatsort repräsentirt, einen auf dem Äquator und einen unter gleicher südlicher Breite mit dem ersten. Da treten sehr interessante und aufklärende Erscheinungen zu Tage. Am 21. März geht auf allen 3 Scheiben die Sonne im Ostpunkte auf, im Westpunkte unter. Die drei scharfen Schattenstriche der Stifte sind parallel; der mittlere fällt in die Äquatorlinie. In der nördlichen Breite dreht sich der Schatten nach Norden herum, in der südlichen nach Süden; der Schatten im Äquator bleibt den Tag über in dieser Linie. Er wird mit der steigenden Sonne immer kürzer und verschwindet mittags ganz: die Sonne steht an diesem Tage dem Äquatorialbewohner mittags im Zenith, d. h. senkrecht über seinem Haupte. Genau dieselbe Erscheinung zeigt sich in der Stellung der Erde am 23. September. Zugleich erkennt man, dass die Sonne für diese 3 Gegenden zu gleicher Zeit auf-

schwarzem Wachstaffet. Sie sind auch für den Unterricht in Physik, namentlich für die optischen Experimente unentbehrlich.

und untergeht, und dass die Tage und Nächte für alle Gegenden gleich lang sein müssen. Bei einer größern Erdkugel muss sich auch zeigen lassen, dass die Morgen- und Abenddämmerung in den nördlichen und südlichen gemäßigten Zonen, namentlich gegen den Sommer hin, sehr bedeutend wird, dass sie unter dem Äquator, namentlich zur Zeit der Tag- und Nachtgleichen sehr kurz sein muss. Ich kann dies selbst bei meinem mäßig großen Tellurium ziemlich deutlich veranschaulichen. In den Stellungen der Erde am 21. Juni und am 22. December lässt sich leicht zeigen, wie in den gleichliegenden Gegenden der nördlichen und der südlichen gemäßigten Zone gerade die entgegengesetzten Jahreszeiten herrschen müssen. Wenn wir uns des Sommers erfreuen, haben die Bewohner jener Gegenden den kürzesten Tag und damit Winter; wenn wir im December über die kurzen Tage klagen, nähern jene sich dem längsten Tage und genießen den Sommer. Zugleich sehen die Kinder klar ein, dass der Schatten bei uns sich selbst am längsten Tage nach Norden, bei den Bewohnern der südlichen gemäßigten Zone an demselben Tage nach Süden herumdreht. Für den Äquatorialbewohner dreht er sich in der einen Hälfte des Jahres nach Norden, in der andern nach Süden herum. Auf diese Weise wird der Begriff „umschattige Menschen“ klar, ein Begriff, welcher ohne solche Anschauung nur von wenigen Kindern wirklich erfasst wird. Wenn man diese natürlichen Horizonte noch in der Nähe des Nordpols und des Südpols anbringt, so lässt sich hübsch zeigen, wie es kommt, dass dort die Bewohner einmal im Jahre die monatelange Nacht und dann den monatelangen Tag haben müssen. Ohne dies Hilfsmittel gelingt es nicht, darüber auch weniger begabten Kindern volle Klarkeit zu geben.

Es sei mir noch eine kleine Bemerkung gestattet. Man feile die Spitze der Drahtstifte recht fein, damit sie sich fest anbringen lassen. Sobald sie nicht fest sitzen, passirt es nur zu leicht, dass sie beim Drehen der Erdkugel durch das Räderwerk herausgeschleudert werden. Das stört den Eindruck und macht unnützen Zeitverlust. Auch sorge man dafür, dass sie genau als Fortsetzung des Kugelradius erscheinen, und dass sie auf den Scheiben senkrecht stehen; damit sämmtliche Erscheinungen richtig zu Tage treten. Es würde gut sein, wenn die Fabrikanten von Tellurien sich der Sache annähmen und Vorkehrungen träfen, solche Scheiben an verschiedenen Stellen sammt den nöthigen Stiften einzuschrauben. Metallscheiben müssten zu diesem Zwecke auf einer Seite weiß lackirt werden.

Bei diesen kleinen Apparaten ist der Übelstand vorhanden, dass

man die Erscheinungen nicht auf einmal allen Schülern zeigen kann. Sie müssen in kleinen Abtheilungen herantreten, weil sie die Schattenstriche, auf die es wesentlich ankommt, sonst nicht deutlich sehen können. Aber dieser Übelstand lässt sich nicht beseitigen; er wird selbst bei recht großen Tellurien hervortreten.

Offener Brief an alle Volksschullehrer.

Von Director A. Goerth-Insterburg.

Geehrte Collegen! Im Herbste 1882 ist im Verlage von Herrn Julius Klinkhardt in Leipzig von meinem Werke „Einführung in das Studium der Dichtkunst“ der erste Band „Das Studium der Lyrik“ erschienen. Es ist die Absicht dieses Briefes, das Buch allen Lehrern und namentlich den jüngeren Collegen zum Studium zu empfehlen. Ich könnte zu diesem Zwecke auf die sehr günstigen Kritiken hinweisen, die meine Arbeit in Professor Herrigs „Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen“, in der „Deutschen Revue“, in der „Freien Schulzeitung“ (Böhmen), in der „Schlesischen Schulzeitung“, in „Schule und Haus“ etc. und in vielen politischen Journalen erfahren hat; könnte mittheilen, dass ich mir dadurch die Freundschaft der besten Schulmänner und vieler trefflicher Schriftsteller erworben habe. Aber ich hoffe, meinen Zweck, strebsame Lehrer zum Studium meines Buches zu bewegen, auch ohne solchen Hinweis lediglich durch die nachstehenden Worte zu erreichen. Den Volksschullehrern meiner engern Heimat ist es bekannt, dass ich „von der Pike an gedient habe“. Bevor ich die höheren Examina ablegte, die mich zu meiner jetzigen Stellung berechtigten, habe ich die Elementarlehrer-Prüfung bestanden und fast drei Jahre hindurch auf dem Lande die Leiden und Freuden eines Hilfslehrers — bei 58 Thalern jährlichem Gehalt und Wohnung in der Schulstube — kennen gelernt. Unter diesen Umständen weiß ich besser als tausend andere, wo den jungen Elementarlehrer „der Schuh drückt“; weiß namentlich genau, welche Übelstände dem strebsamen jungen Manne entgegentreten, wenn er nach dem Austritt aus dem Seminar den dornenvollen Weg des Autodidakten zu gehen beginnt, wenn er ernstlich arbeiten will, um sich zu einer freien, gesicherten Bildung emporzuschwingen. Heutzutage ist dieser Weg durch die Einrichtung der höheren Prüfung für Mittelschulen und pro rectoratu wesentlich erleichtert worden. Der junge Lehrer kennt genau das Ziel, auf das er zunächst loszusteuern hat, und findet eine Menge Bücher, die ihm die dazu nöthige Anweisung geben. Aber immerhin genügt dies Arbeiten noch nicht, um ihm zu höherer freier Bildung zu verhelfen. Er erwirbt dadurch freilich eine Menge guter Kenntnisse, muss aber gar vieles nur zu dem Zwecke lernen, um vor den Herren Examinatoren bestehen und das gestempelte Zeugnis erlangen zu können. Namentlich gilt dies für das Fach „Deutsche Literatur“. Die Namen und

Jahreszahlen und Biographien, die beim Examen als „gesicherte Kenntnis der Literaturgeschichte“ von ihm gefordert werden, sind für die rechte Bildung fast wertlos; die fertigen Urtheile über die einzelnen Werke, namentlich über künstleriche Leistungen, die er beim Durcharbeiten von Literaturgeschichten unwillkürlich sich einprägt, sind für seine Durchbildung durchaus schädlich. So sieht er sich genöthigt, nach dem Examen diesen unnützen Ballast schleunigst loszuwerden und in seinem Studium der deutschen Literatur einen neuen Weg einzuschlagen. Dies ist keine leichte Sache. Ich spreche aus eigener Erfahrung. Meine Neigung hat mich von Jugend an auf das Studium der Literatur, namentlich dichterischer Kunstwerke, geführt. Die Studien in Geschichte, Philosophie und in fremden Sprachen, welche ich machen musste, um mir in dem höheren akademischen Examen die facultas docendi für höhere Lehranstalten zu erwerben, sind für mich nur Mittel gewesen, um jenen Hauptzweck zu erreichen, meine literarischen und ästhetischen Studien mehr vertiefen zu können. Als junger Lehrer war ich oft ganz trostlos. Die Literaturgeschichten genügten mir nicht, die fertigen Urtheile waren mir unausstehlich. Ich wollte zu einem selbstständigen, gesicherten und verfeinerten Kunsturtheil gelangen und fand niemand, der mich auf den rechten Weg leiten konnte. Besprechungen mit älteren Freunden, selbst mit hochgebildeten Männern, belehrten mich bald, dass auf diesem Wege auch nichts zu erreichen war. Man gab mir fertige Urtheile, ohne dieselben zu begründen, oder brachte Gründe vor, die zu subjectiver Art waren, als dass sie mein Urtheil bilden konnten. Nach jahrelangen, unausgesetzten Studien und Bemühungen ist es mir endlich gelungen, zur Klarheit zu gelangen. Das vorliegende Hauptwerk meines Lebens, dessen erster Band, „Das Studium der Lyrik“, nun veröffentlicht ist, enthält das Resultat eines mehr als dreißigjährigen Ringens und Strebens. Da ich aus innerem Berufe schreibe, so darf ich mich, gestützt auf meinen eigenthümlichen Bildungsgang, allen jüngeren Collegen getrost zum Führer aufwerfen. Man erwarte von mir keine Belehrung über Verskunst, keine literarisch-historischen Brocken, die man aus jeder größeren Literaturgeschichte zusammenschreiben resp. stehlen kann. Wer mir folgen will, den suche ich durch Mitdenken zu einer gesicherten Erkenntnis des Schönen zu führen. Der Dank, welcher mir bereits von vielen Lehrern ausgesprochen worden ist, ermuthigt mich, diesen offenen Brief an alle Volksschullehrer zu richten. Wer sich das Werk — es kostet im Buchhandel 4—5 *M* — nicht selbst anschaffen kann, der sorge dafür, dass es für die Lehrer-Bibliotheken angeschafft wird. Jetzt ist der zweite Band, „Das Studium der dramatischen Kunst“ bereits fertig und soll bald erscheinen. Die Einleitung dazu ist in Herrigs „Archiv“ besonders abgedruckt und von Männern der Wissenschaft sehr günstig aufgenommen worden. Ich hoffe, ein gutes Werk ausgeführt zu haben. Möge es den Segen schaffen, welchen ich für die erwachsene Jugend und die Lehrerwelt davon erwarte!

A. W. Grube.

Von Th. Vernaleken-Graz.

Über den in ganz Deutschland bekannten Pädagogen und Jugendschriftsteller A. W. Grube sind nach seinem Ableben in den Zeitungen verschiedene Notizen erschienen. Als vielleicht ältester Freund des Verstorbenen finde ich mich veranlasst, in aller Kürze seinen Charakter und seine Thätigkeit in das rechte Licht zu stellen.

A. W. Grube ist zu Wernigerode am Harz den 17. December 1816 geboren. Nach beendeten Studien, über welche er selbst in Kehr's pädagogischen Blättern (1878) berichtet, war er Hauslehrer bei dem späteren Minister Graf Arnim-Boitzenburg in Berlin und Posen (1840).*) Im Jahre 1843 ging er in gleicher Stellung zum Baron Kleist nach Neudek in Böhmen und 1848 zu der schweizerischen Familie Jenny in Hard bei Bregenz. Nachdem er seine Aufgabe gelöst hatte, zog er sich als Privatmann nach Bregenz zurück und lebte daselbst bis zu seinem Tode, der nach dem mir zugekommenen Partezettel in der Nacht vom 27. Januar 1884 nach heftig aufgetretener Bronchitis erfolgte.

Besonders befreundet war Grube mit dem in Bregenz lebenden Dichter Alfred Meißner und der Familie Jenny. Sein ehemaliger Schüler Dr. Samuel Jenny schrieb mir: „dass dieser treue Freund unseres Hauses, der seit 35 Jahren eigentlich zur Familie gerechnet wurde, von uns genommen werden musste, hat mich um so mehr erschüttert, als ich am gleichen Datum des Monats vorher meine Schwester verlor.“ Ihr widmete Grube seinen poetischen Schwanengesang. Er selbst hatte vieles körperliche Leiden zu erdulden; es war in den letzten Jahren nur schriftlich mit ihm zu verkehren, sehr schwer persönlich. Die sich steigernde Gehörlosigkeit, die ihn von einem öffentlichen Lehramte fern halten musste, hatte auf seine Nerven stark eingewirkt, so dass er seit seinem letzten Besuche bei mir in Graz (Juni 1883) unruhevoll durch das Salzkammergut und durch Bayern wieder an den Bodensee eilte, dessen weite Fläche mit den umliegenden Schweizerbergen seiner Phantasie großen Spielraum bot. Nach dem Gebhartsberge bei Bregenz war sein täglicher Spaziergang. In seine Heimat, die er im Testamente reich bedacht hat, ist er nicht mehr gekommen. Verheiratet war Grube nie und Verwandte waren

---

*) Wir erinnern an Grube's Aufsatz im „Pædagogium“ (August 1881, S. 667 ff.): „Aus meinem Hauslehrerleben.“

ihm unbekannt geworden. Darum hat er sein durch die Feder erworbenes Vermögen (160 000 Mark) ganz so vertheilt, wie es seinem Sinne und Charakter angemessen war. Seine evangelischen und pädagogischen Bestrebungen gaben hierbei den Ausschlag. Er verkehrte auch am liebsten mit Lehrern und evangelischen Geistlichen.

Ganz besonders eigen war dem Verstorbenen eine durchaus humanistisch-religiöse Richtung. Davon geben Zeugnis seine vielen Jugendschriften und die Briefe an seine Freunde, zu denen der Schreiber dieser Zeilen sich auch zählen durfte, indem ich gegen 30 Jahre mit ihm in Briefwechsel stand. Pädagogische und literarische Zeitfragen gaben uns oft Anlass zu brieflichem Verkehr. Im Jahre 1874 ward z. B. das Buch von Strauß „Der alte und der neue Glaube“ viel besprochen, und ich knüpfte daran die Frage, welche Stellung die Wundererzählungen der Bibel im Jugendunterrichte haben. Grube, der seine echt christliche Richtung in seinem wenig bekannten Buche „Biblische Charakterbilder“ documentirt hat, schrieb mir am 30. November 1874: „Strauß hat die christlichen Dogmen vollständig über Bord geworfen, sich aber in einen neuen Dogmatismus verirrt, nämlich in den des Materialismus, der den Geist als das Princip der Dinge, als die Alles beherrschende Macht leugnet. Dann dreschen nicht nur die Dichter, welche noch an Idealen festhalten, sondern auch manche Philosophen leeres Stroh, und es bleibt blos die negative Kritik übrig, welche nachweist, dass alles über das Greifbare, Sichtbare, Messbare Hinausgehende, das der Menschengeist als ein Göttliches geahnt und gedacht und mit schöpferischer Phantasie symbolisch gebildet und vorgestellt hat — leerer Dunst, Schein, Täuschung sei. Der Wirklichkeit selber aber spricht dieser frivole Sophist Hohn, denn der religiöse und poetische Trieb ist ebenso factisch wie der wissenschaftliche und wird durch keinen Voltaire, Diderot oder Strauß und Vogt vernichtet werden. Strauß begeht den großen Fehler, seinen Bildungsstandpunkt dem ganzen deutschen Volke substituiren zu wollen, als wenn dasselbe aus lauter Kritikern und Ästhetikern bestünde! Unsere Classiker geben für die ethische Bildung unserer Jugend manches Goldkorn, das noch keineswegs pädagogisch ausgeprägt und in Curs gesetzt worden ist; aber die Bibel gibt noch reichere Barren edelsten Metalles, welche die Schule sich nicht soll nehmen lassen und die durch keine moralische Geschichten und auch keine Gedichterläuterungen ersetzt werden können. Die Geschichte von der Geburt, dem Lehren, Leben und Sterben Christi ist ein Epos, das über die „Irrfahrten des Odysseus“ und über „Hermann und Dorothea“ hoch erhaben ist, weil die einzige, sittlich reine und gottinnige Persönlichkeit Jesu seinen Kern bildet, eine Persönlichkeit wie sie in der ganzen Menschheitgeschichte zum zweiten Male nicht erschienen ist und erscheinen wird. Allerdings ist das Thatsächliche, die menschliche Persönlichkeit poetisch und mystisch eingehüllt in eine Wundergeschichte; jede Religion ist von Poesie durchdrungen — aber ist denn die Poesie, der schöne Schein Gift? Einem Interpreten des Homer fällt es nicht ein, auf jeder Seite nachweisen zu wollen, dass Zeus, Pallas Athene etc. nur Fictionen seien, vielmehr gibt sich der begeisterte Lehrer wie die von Homers unsterblicher Dichtung begeisterte Jugend ganz diesen auf menschlichem Grunde ruhenden Dichtungen hin. Warum sollen wir nun die biblische Geschichte ihrer Poesie entkleiden oder ganz wegwerfen? Zumal, da gerade diese, wie Du richtig betonst, so tief in unsere ganze Bildung eingegriffen hat

und noch eingreift. Sollen wir etwa dahin kommen, dass unsere Jugend beim Anschauen eines Raphaelischen Bildes nicht mehr weiß, was dasselbe bedeutet? Man höre nur auf, das äußere, den Buchstaben, den Körper des Wunders zur Hauptsache zu machen und in dem Glauben an dieses äußere eine Bedingung zur Seligkeit zu finden. Das will unsere Zeit nicht mehr dulden, und darin hat sie Recht; aber den ethisch-religiösen Ideengehalt aus den biblischen Geschichten zu entwickeln, das bleibt nach wie vor die würdigste Aufgabe des Religionsunterrichtes."

Aus diesem Briefe Grube's ersehen die geneigten Leser den religiösen und pädagogischen Standpunkt des Verstorbenen. Der psychologische ist zu erkennen in seiner Schrift „Das Triebleben der Seele".*) Hier zieht Grube u. a. eine treffliche Parallele zwischen der Thierseele und der Menschenseele. Auch die menschliche Thätigkeit und Geschicklichkeit gehe vom Instinctiven aus und zwar nach verschiedenen Richtungen hin, je nach der angebornen Anlage und den Neigungen. Hiermit vergleiche man den im „Pædagogium" (Mai 1882 S. 483) mitgetheilten Aufsatz Grube's „Über die Blasirtheit", in welchem er kurz die Züge zum psychologischen Bilde der Blasirtheit zeichnet.

Noch durch anderes werde ich nachzuweisen suchen, dass Grube in der Geschichte der deutschen Pädagogik einen sehr ehrenvollen Platz verdient.

Grube's erster Wurf in der Methodik war ein überaus glücklicher. Dieser geschah schon vor 40 Jahren, als Grube noch in Berlin lebte. Ich meine den „Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode, als Beitrag zum erziehenden Unterricht." Berlin 1842 bei Enslin (1881 in 6. Aufl.). Diese Schrift ist bahnbrechend gewesen und hat selbst in Amerika und Russland besondere Beachtung gefunden durch Übersetzung und durch Aufgabensammlungen, die nach diesen Grundsätzen geordnet sind. Die Bearbeiter von Rechenbüchern in Deutschland und Österreich ruhen zumeist auf Grube's Schultern, aber wenige haben dies ausdrücklich zugestanden. Grube hat sich an die Natur des Gegenstandes gehalten, indem er sagt: der Gegenstand ist zugleich seine Methode. Indem er das Anschauungsprincip tiefer fasst als seine Vorgänger, hat er dem elementaren Rechnen auch eine sittliche Seite abgewonnen, die Grube in der Einleitung ausführlich besprochen hat. Es wird gut sein, wenn die Elementarlehrer dieses Büchlein Grube's stets im Auge behalten.

Eine andere Seite der pädagogischen Bedeutung Grube's betrifft seine Stellung zur neuern Naturwissenschaft, und diese Stellung erklärt sich aus seinem oben besprochenen religiösen und pädagogischen Standpunkte. Die Leser des Pædagogiums brauche ich nur zu erinnern an die Artikel: „Der Darwinismus und seine Consequenzen", März, April und Mai 1879, wo Grube mit vollem Verständnis die neuen Lehren mit den biblischen Überlieferungen vergleicht. Hinweisend auf die ethischen Grundlagen des Lebens, auf Religion und Sittlichkeit, ergänzt Grube die obigen Ausführungen durch den Aufsatz

---

*) „Blicke in das Triebleben der Seele." Psychologische Studien für angehende Pädagogen und Psychologen (Brandstetter in Leipzig). Ferner: „Blicke ins Seelenleben der Thiere" (Steinkopf in Stuttgart). Bei Brandstetter in Leipzig sind von Grube auch erschienen: „Von der sittlichen Bildung der Jugend im ersten Jahrzehent des Lebens." „Pädagogische Studien und Kritiken für Lehrer und Erzieher." „Studien und Kritiken für Pädagogen und Theologen."

im Pædagogium (Februar 1880), indem er anknüpft an die Schriften von Weygoldt und Pfleiderer.

Eine segensreiche literarische Wirksamkeit entfaltete Grube durch seine Jugendschriften, vor allem durch seine Bilder zur Belebung des naturkundlichen Unterrichts, durch die Bildungsmittel zur Belebung des Unterrichts in der Geschichte, Länder- und Völkerkunde. Hierher gehören: „Biographien aus der Naturkunde, in ästhetischer Form und religiösem Sinne.“ Vier Reihen, Stuttgart bei Steinkopf. Ferner das weitverbreitete Buch: „Charakterbilder aus der Geschichte und Sage“, das bei Brandstetter in Leipzig in 3 Theilen erschienen ist und bereits 24 Auflagen erlebt hat. Ferner: Geographische Charakterbilder aus der Länder- und Völkerkunde, wovon der dritte Theil („Charakterbilder deutschen Landes und Lebens“) im Jahre 1881 in 12. Aufl. erschien. Außerdem sind noch bemerkenswert: „Die biographischen Miniaturbilder“; die „Bilder und Scenen aus dem Natur- und Menschenleben“ und andere kleinere Schilderungen in der „Deutschen Jugendbibliothek“. Seinen patriotischen Gefühlen gab Grube Ausdruck in dem Büchlein „Der welsche Nachbar“ (Stuttgart, Steinkopf 1871). Kleinere Aufsätze in Fr. Mann's deutschen Blättern u. a. übergehen wir. Durch alle Schriften zieht sich das ethische Element für die Bildung der Jugend.

Ein Denkstein für sein Grab in Bregenz ist in Vorbereitung. Das beste Denkmal sind Grube's psychologische und methodische Leistungen sowie seine höchst anregenden Jugendschriften, die ihm einen ehrenvollen Platz sichern in der Geschichte der deutschen Pädagogik.

College Stumm.

Eine Sylvestergeschichte von ***K. Albert.***

I.

Sylvesterabend! Bleich und kalt neigte sich der letzte Tag des Jahres seinem Ende zu, als ich nach angestrengtem Marsche durch das altvertraute, tannendunkle Thal das freundliche Walddorf Hermannsberg sich zu meinen Füßen ins Gebirge hineinstrecken sah. Klar und scharf zeichneten sich die Umrisse der entfernten Höhenzüge gegen den hellen Winterhimmel ab. Zunächst vor mir lag das schiefergedeckte freundliche Gasthaus „Zur fröhlichen Einkehr", in der Anmut des lauschig anschließenden, jetzt mit sanftgerundeten Schneepolstern beladenen jungen Fichtenbestandes freundlich mit der seit Jahren offenen, nur langsam vernarbenden Wunde contrastirend, welche die rauhe Menschenhand höher hinauf in den kraftstrotzenden Waldkörper riss, und welche der Himmel jetzt gütig mit einer dichten Schneedecke verhüllt hatte.

Bald saß ich behaglich im warmen Zimmer unter den kräftigen Gestalten biederer Hubertusjünger neben dem lieben Collegen Stumm aus dem 2 Stunden entfernten stillen Gebirgsdörfchen Haingrund. Eigentlich hieß der wackere Mann Wagner, aber die Lehrerschaft der ganzen Umgegend nannte ihn scherzweise unter sich nur „College Stumm", denn trotz einer unendlichen, fast kindlichen Gutmüthigkeit zeichnete sich der würdige alte Herr selbst im Kreise ganz vertrauter Collegen durch eine merkwürdige resignirte Schweigsamkeit aus. Gern, von Herzen gern hatten wir ihn dessenungeachtet alle. Ich selbst kam in seiner Nachbarschaft auch heute bald in animirte Stimmung; Hechtgrau mit Grün garnirt hat immer einen ganz besonderen Reiz auf mich ausgeübt — ob infolge physikalischer Augenbeschaffenheit, ob infolge eigenartiger psychischer Reizempfänglichkeit, ist mir selbst noch unklar — genug, aus den wolbekannten, wetterharten Gesichtern, den lebhaft blitzenden Augen und dem lustig hin- und wiederschießenden Redestrom der wackeren Forstleute wehte mich's an wie herbe frische Waldluft, und im Gefühle daraus entspringenden Behagens wusste ich auch dem lieben ernsten Collegen Stumm ab und zu ein freundliches Wort oder Lächeln zu entlocken.

Mein liebevoller Nachbar musste als ein schon bejahrter Weltbürger bezeichnet werden, „ihm glänzte die Locke silberweiß, gebleicht von der Fülle der Jahre". Sein Gesicht war durchgeistigt, interessant, melancholisch überhaucht und zeigte scharfgeschnittene, fast knochigeckige Züge. Die breite, hohe Stirne überwölbte zwei blaue, freundliche Augen, eine kühn gebogene

Adlernase und einen scharfgeschnittenen Mund. Ein mitunter blitzähnlich aufzuckender, jovial-sarkastischer Zug stand in wunderlichem Gegensatze zu dem verschlossenen Gesammtausdrucke des räthselvollen und doch so offenen Gesichtes. Soweit anständig hatte sich der von angestrengter Wanderung ermüdete alte Mann bequem auf dem harten, steiflehnigen Holzstuhle zurechtgesetzt und erwiderte auf meine Bemerkungen oder Fragen in ruhig-freundlicher Weise mit der in sich klaren, festen Geschlossenheit des vielerfahrenen Praktikers und Philosophen.

Die Nacht brach voll herein; die Forstleute verließen uns sämmtlich, um den letzten Abend des Jahres daheim in ihren Familien zu verbringen. Ich war unverheiratet, weder Weib noch Kind harrte meiner und College Stumm, sonst ein echter „Haushammel“, blieb gegen seine Gewohnheit gleichfalls. Da der freundliche Wirt viel in dem starkbesetzten großen Nebenzimmer zu thun hatte, behielten wir das für „bessere Gesellschaft“ reservirte Stübchen den ganzen Abend für uns allein und — Wunder über Wunder! — an diesem mir unvergesslichen Sylvesterabende ließ der liebe alte, nun längst begrabene Freund mich einen Blick auf seine abgelaufene Lebensbahn thun, einen Blick in ein weites, ödes Land voll schwerer Schatten, die nur selten von einem freundlichen Schimmer ungetrübten Glückes verscheucht worden waren. Wie arm, wie unendlich schwer und entbehrungsreich fließt so manches Lehrerdasein hin, ohne dass die Welt etwas davon ahnt oder darauf achtet! Womit ich mir das Vertrauen des guten Collegen erworben hatte? Ich weiß es heute noch nicht, aber der sonst so verschlossene, einsilbige Mann hat mich von jenem Abend ab wie einen jüngeren Bruder behandelt, mich in die stillsten Gedanken, die geheimsten Regungen seines Inneren eingeweiht, bis der unerbittliche Tod sein treues Lehrerherz auf ewig still stehen hieß. Mit halb geschlossenen Augen, die mageren Hände sanft gefaltet, ließ er seinen Geist in dunkle Fernen rückwärts schweifen, während er ruhig, fast monoton und doch mit einem seltsam ans Herz dringenden Tone also erzählte:

„Meine Eltern waren hochangesehene Bauersleute; seit dem 30 jährigen Kriege in unserem Dorfe ansässig, hatten die Wagner's ihr Besitzthum von Jahr zu Jahr, von Generation zu Generation durch Fleiß, haushälterischen Sinn und Ordnungsliebe so gemehrt, dass sie für mehr als wolhabend galten und nicht allein deshalb, sondern mehr noch ihrer anerkannten Rechtlichkeit halber in allgemeiner Achtung standen. Ein schweres Unglücksjahr machte mich, das einzige Kind meiner Eltern, zur vater- und mutterlosen, auf die Barmherzigkeit eines harten Vettern angewiesenen Waise. Beide Eltern starben kurz nacheinander am Nervenfieber, Feuersbrunst und Hagelschlag vernichteten einen großen Theil ihres Wolstandes, eine Bürgschaft für einen leichtsinnigen, von ihm freilich nicht für schlecht gehaltenen Jugendfreund hatte meinem Vater schon vorher die gute Hälfte seines Vermögens gekostet, und eben infolge der mit diesem Verluste verknüpften Aufregung war er auf das Krankenlager gesunken, von dem er, die gute Mutter sich in den Tod nachziehend, nicht wieder erstehen sollte. Mir, dem niedergeschmetterten, verschüchterten, früher durch die zärtlichste Elternliebe verwöhnten Kinde, blieb gerade so viel, dass mein Vormund und Erzieher, Vetter Christian, ein entfernter Verwandter meiner seligen Mutter, einigermaßen für meine Verpflegung entschädigt wurde.

Mitten im Dorfe stand das stattliche Haus des finsteren, knickerigen Mannes, unter dessen Aufsicht ich nun bis zu meinem 17. Jahre aufwuchs. Kein Auge hat dieses steinerne, verdrossene Gesicht jemals unter dem Einfluss einer weichen Gemüthsregung sich freundlich beleben sehen. Da ich befähigt war und fleißig lernte, bestimmte er mich frühzeitig zum Lehrer, wähnend, dass er damit das höchste für mich gethan habe, was ein Mensch überhaupt für mich hätte thun können. Als ob ein liebehungriges Kinderherz nicht mehr brauchte, um sich gesund und fröhlich zu entwickeln, als die Befriedigung seiner Nahrungs- und sonstigen Bedürfnisse! Ich geizte nach einem gütigen Lächeln, einem freundlichen Worte, aber der Vetter wie seine ganze aus Frau und drei Kindern bestehende Familie speisten mich mit verächtlicher Kälte ab. War ich doch nur ein unnützer Esser, eine Last in dem kühlen, stolzen Hause!

So verfloss die Jugend und ein Theil der Jünglingszeit freudlos und einsam, mich früh an Abgeschlossenheit und Menschenscheu gewöhnend. Meine besten Freunde waren die lieben Bücher, der wackere Lehrer und der würdige alte Pfarrer des Dorfes; die beiden braven Männer fühlten mein Herzweh und behandelten mich mit Schonung und Güte. Wol vorbereitet trat ich ins Seminar ein. Von dem dreijährigen Aufenthalte dort will ich schweigen: Härte, Kälte und Zwang trieben mich in dem unerfreulichen Internatsleben immer mehr in mich selbst zurück. Hoffnungsfreudig hatte ich seine Räume betreten — ernüchtert und gleichgültig verließ ich sie, allerdings mit einem vortrefflichen Zeugnisse, worüber ich mich indes nicht so recht von Herzen freuen konnte. In einem kleinen, abgelegenen aber sehr wolhabenden Dorfe fand ich meine erste Anstellung. Mein Vorgänger, der als Emeritus noch dort lebte, war ein alter, gebrochener Mann, der sich unter bitteren Qualen langsam todt hustete; das Weh des Lehrerlebens hatte der beklagenswerte Greis bis auf den Grund kennen lernen müssen; seine Frau lag seit länger als einem Jahrzehnt gelähmt darnieder, zwei Kinder waren an der Schwindsucht gestorben, die beiden noch lebenden kränkelten beständig. War's ein Wunder, dass der lebensmüde Alte im Genusse einer kläglich geringen Besoldung, unablässig mit dem entsetzlichen Elend der verschämten Armut kämpfend, nach und nach in ein entschuldbares aber trotzdem unwürdiges Abhängigkeitsverhältnis zu den Räucher- und sonstigen Vorrathskammern der Bauern gerathen war und deshalb nicht ein, sondern beide Augen hatte zudrücken müssen? Infolge dieser Verhältnisse war seine Schule nicht mit Unrecht bei der Behörde übel angeschrieben, die allerdings in Anschlag zu bringen vergaß, dass der bedauernswerte Mann niemals eine Lehrerbildungsanstalt gesehen hatte. Alles, was eine gute Schule ausmacht, fehlte vollständig: die Zucht, die Ordnung und Pünktlichkeit, der Gehorsam, die Sauberkeit, die Achtung vor Lehrer und Schule. Ich war, bei aller Ruhe und Verschlossenheit, ein für meinen Beruf begeisterter junger Feuerkopf, dessen innere Glut um so gewaltsamer und mächtiger hervorbrach, je mehr ich mich gewöhnt hatte, dieselbe zu verstecken. Mit dem Feuereifer eines Apostels, der Glut eines Reformators ging ich daran, in der verwahrlosten Schule aufzuräumen, jedenfalls viel zu jugendlich rasch, viel zu hitzig und schonungslos. Aber woher sollte ich Lebensklugheit haben? Aus dem Seminare, das mich in klösterlicher Abgeschlossenheit gehalten hatte? Aus dem Hause des Vetters, wo ich beständig nur kühler Abweisung begegnet

war, wo man mich, „den Vetter Schullehrer“, erst jetzt mit Aufmerksamkeit behandelte, weil man sich mit dem „studirten“ Verwandten brüsten konnte? Alle Lebenserfahrung, wie man sie in freier Berührung mit dem Leben gewinnt, fehlte mir vollständig, und so tappte ich denn, trotz alles gutgemeinten Eifers schon bei meinem Debüt als Lehrer gründlich fehl. Dass ich verlangte, die Kinder sollten pünktlich zur Schule kommen, dass ich Urlaub verweigerte. wenn mir dies geboten schien, dass ich forderte, meine hoffnungsvollen Zöglinge sollten sich rein gewaschen, ordentlich gekämmt, mit ganzen Kleidern und gereinigten Schuhen einfinden, dass ich die wertvolle Wärme durch Lüftung des Schulzimmers in den Pausen verfliegen ließ und dadurch den Gemeindesäckel schädigte, dass ich mehr Ansprüche in Bezug auf Lehr- und Lernmittel machte, dies und so manche andere ganz selbstverständliche Forderung und Einrichtung wurden als gänzlich ungerechtfertigte grobe Eingriffe in die Rechte des einzelnen und der Gemeinde aufgefasst und erregten schließlich einen Sturm der Empörung, eine erst nur still glimmende, dann offen hervorbrechende Revolution gegen den „verdammten neuen Schulmeister“. Wäre ich älter und erfahrener gewesen, so würde ich eingelenkt und den Frieden gesucht haben; so schritt ich im Gefühle meines Rechtes und durchdrungen von der Wolgemeintheit meiner Absichten ruhig, ohne rechts oder links zu sehen, geradeaus und machte die schlimme Sache dadurch noch schlimmer.

Eine unruhige, ärgervolle, nervenaufregende Zeit kam. Wo ich ging und stand, auf der Straße, im Felde, am Fenster, selbst im Traum der Nächte verfolgte mich das Gespenst des Volksunwillens; die Bevölkerung des Dorfes war zum drohenden Verhängnis für mich geworden. Mit grimmigen Gesichtern, nicht selten die Fäuste ballend oder Zornreden und Flüche ausstoßend, selbst den Gruß versagend, ließen mich die erbitterten Bauern an sich vorbeipassiren. Dadurch, dass ich ihre nicht selten äußerst derben Vergnügungen mied, still und zurückgezogen für mich nur meinem Berufe lebte, hatte ich's vollends verschüttet, zumal ich nicht die geringste Lust zu einer „reichen Heirat“ mit einer Dorfschönen bezeigte. Wohin ich sehen mochte, begegnete ich rachsüchtigen Gesichtern; die gemäßigtsten schauten wenigstens gleichgültig an mir vorüber, als ob ich Luft sei. Die Scheu vor dem Strafgesetze, meine entschlossene, ruhige Haltung, welche den öffentlichen Zorn, allerdings nur scheinbar, ignorirte, hielten einen offenen Ausbruch noch zurück. Aber lassen Sie mich schweigen von den endlosen Chikanen, mit denen mich die Brutalität und Bosheit der an sich gewiss nicht so bösartigen Leute verfolgte, weil sich dieselben für beleidigt und missachtet und demnach zu jeder Repressalie berechtigt hielten! Trotz alledem glaubte ich's meiner Ehre jetzt erst recht schuldig zu sein, nicht nachzugeben, obwol mir das Herz manchmal recht schwer war und nicht selten ängstlich pochte. Gegenstand eines nachhaltigen, ingrimmigen Zornes war ich nun einmal, und bei der Zähigkeit jener Bauern war mir ein unerquicklicher Ausgang des Streites trotz allen Rechtes gewiss. Hätte ich einen Halt an dem Localschulinspector, dem Pfarrer des benachbarten Kirchdorfes gehabt! Aber der stolze Talarträger, ein Dr. theol. und ehemaliger Prinzenerzieher, hatte das junge, bescheidene, in seinen Lebensformen so unbeholfene Schulmeisterlein so vornehm herablassend empfangen, dass ich durchaus kein Herz zu ihm fassen konnte und meine Sache deshalb allein auszufechten beschloss.

„Herr, hilf mir, ich verderbe!“ seufzte ich manchmal still, wenn mich ein neuer Schabernack oder ein neuer scandalöser Auftritt mit einem wüthenden Vater oder einer keifenden Mutter im Innersten erschüttert hatte. Mein pensionirter College war in all seiner Gebrochenheit noch ein besonnener, lebensklugor Mann. Sein offener, klarer Menschenverstand ließ den wackeren alten Herrn niemals im Stiche, wenn es anderen zu rathen oder zu helfen galt; für sich selber hatte er in der jammervollen Beschränktheit und Gedrücktheit seines Daseins trotz dieser beneidenswerten Naturgabe freilich wenig genug zu erreichen vermocht. Eine kurze Zeit ruhigen Beobachtens aus der Ferne, stillen Besinnens und Erwägens und — mit mühsamen Schritten kletterte er die Stiege zu mir empor.

„Herr College, lieber junger Freund,“ sagte er halb ängstlich mit zitternder Stimme, oft von seinem quälenden Husten unterbrochen, „Ihr Blut läuft noch heiß und schnell durch die Adern. Haben Sie trotzdem Muth und Ruhe genug, sich von einem alten, wolmeinenden Berufsgenossen auch etwas Unangenehmes sagen zu lassen?“ Er blickte mich nach dieser Frage von seinem Stuhle aus mit erwartungsvoller Unruhe an.

„Wie können Sie daran zweifeln, lieber Herr Cantor!“ entgegnete ich, der längst ahnte, was kommen würde. „Bitte, sprechen Sie ganz ruhig gerade heraus, was Sie mir sagen wollen. Von Ihrer guten Absicht bin ich fest überzeugt und jeden etwaigen guten Rath werde ich von einem älteren erfahrenen Manne allezeit dankbar annehmen!“

Sich oft selber ängstlich unterbrechend, setzte er mir nun auseinander, dass er jetzt erst einsehe, wie viel er versäumt oder falsch gemacht habe, freilich nicht aus bösem Willen, sondern einfach deshalb, weil er's eben nicht besser gewusst und gekonnt habe. Was ich erstrebe, sei gewiss recht und gut, aber ich sei zu rasch, zu eigenwillig, könne mich nicht in die Anschauungsweise der allerdings noch recht schwerfälligen, beschränkten und geldstolzen Bevölkerung finden. Wenn ich's so fort mache, werde meine Thätigkeit im Dorfe mit einem kläglichen Fiasko für mich enden, und das wolle er wenn möglich verhindern, denn er sei mir von Herzen gut, weil ich ihm nicht mit Arroganz und Hochmuth entgegengetreten sei, wie seine früheren Substituten, sondern ihn vom ersten Augenblicke meines Hierseins an mit Freundlichkeit und Schonung behandelt hätte und an seiner kranken Familie so herzlichen Antheil nähme.

Die Freundlichkeit des alten Mannes rührte mich tief, obwol ich mir mein wirklich schonendes Benehmen gegen ihn keineswegs als ein besonderes Verdienst anrechnete. Wusste ich doch gar gut, wie wol die Güte anderer einem wunden Herzen thut.

„Der alte Wetter allein kann die fatale Geschichte wieder in Ordnung bringen!“ erklärte der Greis, offenbar von meiner Ruhe und meinem Entgegenkommen befriedigt. „Der Schultheiß ist ein Geldprotz und Haberecht, aufbrausend, eitel und leidenschaftlich — mit dem ist nichts anzufangen. Aber den Wetter schicke ich Ihnen nachher gleich, er kommt heute morgen wegen Gemeindeschreiberei-Angelegenheiten zu mir. Sprechen Sie ganz offen mit ihm — er ist ein bisschen derb, aber ein rechtschaffener, ehrlicher Mann!“ Damit humpelte er eilfertig und erfreut weg.

Der alte Wetter war ein schon bejahrter ehemaliger Kriegsknecht, ein gravitätischer, oft etwas patzig und soldatisch auftretender, im ganzen Orte hochangesehener Mann, der nach den Stürmen der Freiheitskriege in dem stillen Neste hängen geblieben war und dort das Amt eines — Gemeinde- und Polizeidieners bekleidete, sich des Vorrechtes erfreute, Uniform und Waffen tragen zu dürfen und darauf nicht weniger stolz war, als auf seinen martialischen Schnurrbart. Infolge seiner Lebenserfahrung und seines soldatisch kurzen, entschlossenen Wesens war er thatsächlich die geachtetste und einflussreichste Person im Dorfe, denn selbst der Schultheiß that blindlings, was der „Corporal“, wie sich der alte Bursche gern nennen ließ, für gut hielt. Mit Leuten solcher Art müssen ja die Lehrer gar oft auf guten Fuß zu kommen suchen, wenn sie nicht auf Sand bauen wollen.

Schwere Tritte stampften die ächzende, ausgetretene Stiege herauf — Wetter trat, nach Soldatenart nicht erst anpochend, ins Zimmer. Auf den ersten Blick erkannte ich, dass ihm der Emeritus mein Anliegen bereits mitgetheilt und ihn zur Vermittelung geneigt gemacht hatte.

„Morgen, Herr Vicar!“ sagte er soldatisch grüßend. „Bleiben Sie dabei! Es ist keine Schande, ehrlich einzugestehen, dass man einen Fehler gemacht hat. Sie wollen sich mit den Bauern vertragen, damit der miserable Spectakel ein Ende nimmt!“

Ich schob ihm einen Stuhl hin.

„Herr Corporal, was ich wollte, ist recht und gut — Ordnung, Pünktlichkeit und Zucht!“ sagte ich, halb unsicher und doch geneigt, wenn irgend möglich den Frieden zustande zu bringen. „Sie als alter Soldat müssen am besten wissen, dass es ohne diese drei Dinge nun einmal nicht geht!“ Hier lächelte er geschmeichelt.

„Recht so, recht so!“ meinte er kopfnickend. „Aber wenn man in ein Haus ziehen will, ist's nicht gerade nöthig, dass man das Thor mit Kartätschen aufbricht. Lässt sich vielleicht auch ruhiger machen! Geben Sie ein Endchen nach und man wird Sie ruhig gewähren lassen, unsere Bauern sind gutmüthiger, als es nach ihrer protzigen, polterigen Art erscheint. Nehmen Sie's nicht allzu scharf mit dem Urlaubgeben, nehmen Sie den Geldbeutel nicht auf einmal zu sehr in Anspruch, drücken Sie ein Auge zu, wenn ein Kind einmal ein Loch im Kleidchen oder schmutzige Schuhe hat, gehen Sie mehr unter die Bauern, schlagen Sie die Einladungen zu Hochzeiten und Kindtaufen nicht ab, und peu à peu lässt sich alles machen, wie Sie wollen. Aber sachte, sachte! „Va doucement!“ sagt der Franzos. Ich wette meinen Säbel, dass die Leute Sie dann später gerade so gern haben werden, wie man Sie jetzt hasst und lästert!“

Das war ganz verständig gesprochen und ich sah die Wahrheit der wolgemeinten Worte vollständig ein. Aber eine instinctive Abneigung gegen innigere Berührung mit den Leuten, die mich bisher so verkannt und gepeinigt hatten, noch mehr indes die Furcht, schwach zu erscheinen, ließ mich schwanken. Nur wenige Augenblicke, und die Anwandlung verzeihlicher Unentschiedenheit war überwunden. Ich war offenbar zu rasch gewesen und musste einlenken. In Wetters, des gravitätischen alten Wetter hingestreckte Rechte versprach ich, in die auf den Nachmittag anberaumte Gemeindeversammlung zu kommen, um dort die Hand zur Versöhnung zu bieten. Mit größter Selbstzufriedenheit

stapfte der alte Kriegsknecht die knarrende, hühnerleiterartige Treppe hinunter und über den Gemeindeanger hinüber in das freundliche, zweistöckige Haus des Schultheißen, welches dem Schulgebäude schief gegenüber lag. Wie sonderbar stach die ärmliche Baracke, in der wir Lehrer hausten, gegen den Bauernpalast ab! In den Räumen desselben hätten wir mit unseren Schulkindern dreimal Raum gehabt. Man erzählte, der äußerst breitspurige, bedächtige Besitzer brauche jedesmal einen halben Tag, um das ganze Haus vom Keller bis zum Speicher zu durchwandern. Und diese Nebengebäude! Ein darin Unbekannter hätte sich in ihnen verirren können! Derselbe Mann aber, der über solchen Raum gebot, weigerte sich hartnäckig, mir unter dem Dache des Schulhauses noch ein Kämmerchen herrichten zu lassen, obwol mir nur eine winzige Stube zur Verfügung stand. Er knickerte und kargte, auch dem alten Lehrer gegenüber, wenn irgend ein klaffender Schaden im Schulhause dringend Abhilfe erheischte, in der schofelsten Weise, obwol die Reparatur nicht einmal aus seiner Tasche bezahlt wurde. An die Behörden zu gehen wagte ich nicht, mein alter College unterstand sich's noch weniger, denn der Zorn des Gewaltigen und eines großen Theils der Gemeinde würde unausbleiblich daran geknüpft gewesen sein. So blähte sich der Dorfpascha im Gefühle seiner Allmacht wie ein Puter und wirtschaftete in Schuldingen mit patziger Willkür. Mich beim Localschulinspector oder dem Schulcollegium zu verklagen, hatte er trotzdem nicht gewagt, weil er mit dem tief im Bauernstande wurzelnden Misstrauen gegen alle Behörden fürchtete, er werde doch Unrecht bekommen, vielleicht auch, weil er fühlte, dass ich im Grunde doch Recht hatte und ihm also bei Klagversuchen eine gründliche Blamage und eine gehörige Nase von oben in Aussicht standen. Darüber aber hätte ihn selbst der frenetische Beifall seiner Gemeindeglieder nicht zu trösten vermocht.

Wie schmerzlich sehnte sich mein Herz in jenem Augenblicke beim Anblicke des stolzen Bauernhauses, wie manchmal später noch nach der Stille eines ruhigen Daseins, nach einem fröhlichen Berufsleben, dem in Arbeit und Liebe das höchste Glück erblüht! Erst im hohen Alter ward mir's zu Theil!

(Fortsetzung folgt.)

Pädagogische Rundschau.

+ Aus dem Lande der Schulen und Kasernen. Der französische Minister Cousin, welcher im Jahre 1835 die preußischen Schulen kennen gelernt hatte, berichtete an seine Regierung: „Preußen ist das classische Land der Kasernen und der Schulen; der Schulen, das Volk zu erziehen, und der Kasernen, um es zu vertheidigen.“ In ähnlicher Weise äußerte sich Minister von Puttkamer, dem man eine Überschätzung der Volksschullehrer und ihrer Leistungen nicht nachsagen kann; er erklärte die Volksschule als die wichtigste Institution des Staates neben dem Heer.

Mit solcher Wertschätzung der Schule steht aber ihre innere und äußere Ausstattung in grellem Widerspruch. Die Lehrergehalte sind unbefriedigend, viele Schulhäuser höchst mangelhaft, die Lehrmittel unzureichend, circa 3000 bestehende Lehrerstellen nicht ordnungsmäßig besetzt, die Hälfte der Schulclassen überfüllt, die Emeritenpension so dürftig, dass man nach den Erklärungen des jetzigen Cultusministers von Gossler viele schon altersschwach gewordene Lehrer aus Mitleid noch im Amte belässt; die Fachaufsicht bleibt vielfach noch ein frommer Wunsch, es fehlt die gesetzliche Regelung der Verhältnisse. Dagegen ist unser Heer stets auf dem denkbar höchsten Standpunkte; die Geldmittel sind in großer Fülle vorhanden, deshalb die Gehalte zureichend, die Bauten zweckentsprechend, die Instructeure reichlich vorhanden, die verbrauchten Kräfte werden stets durch frische ersetzt. Nach dem Etat für das Reichsheer pro 1882 und 1883 betrug die Stärke des Landheeres in Deutschland: 18 134 Officiere, 51 581 Unterofficiere und 375 693 Mannschaften, in Preußen allein: 14 008 Officiere, 39 591 Unterofficiere und 291 038 Mannschaften. Demnach kamen auf etwa 7 Mannschaften 1 Unterofficier, auf 20 Mann ein Officier. In Preußen gab es nach einer von den Ministern der Unterrichtsangelegenheiten, des Innern und der Finanzen pro 1883 veranlassten statistischen Erhebung 33 040 öffentliche Volksschulen mit 65 968 Schulclassen, 4 339 729 Schulkindern und 59 917 Lehrkräften. Es kamen auf je eine Schulclasse 66 Schüler und auf je eine Lehrkraft 72 Schüler. Normale Frequenzverhältnisse (d. h. bis 80 Schüler pro Classe in einclassigen Schulen, bis 70 Schüler pro Classe in zwei- und mehrclassigen Schulen) bestanden in 25 310 Schulen. Anomale Frequenzverhältnisse (d. h. 81 bis über 150 Schüler pro Classe in einclassigen und 71 bis 120 Schüler in zwei- und mehrclassigen Schulen) bestanden in 15523 Schulen. Auf 20 Soldaten kommen 1 Officier und 3 Unterofficiere, also 4 Instructeure. Wie stellt sich dem gegenüber die Zahl der Lehrer zur Zahl der Schüler? Hätten je 5 Kinder einen Lehrer, so wäre Gleichmäßigkeit vorhanden. Dazu aber müsste die Zahl der Lehrer das Fünfzehnfache des jetzigen Standes betragen. Wenn man aber nur die Zahl der Officiere in betracht zieht (ein hervorragendes Mitglied des preußischen Abgeordnetenhauses schreibt: „Die Lehrer sind die Officiere der Volksschule, wie die Officiere die militärischen Lehrer unseres Volkes sind“) so müsste die Zahl der Lehrer nahezu vervierfacht werden, um das gleiche Verhältnis herzustellen. Wir würden uns auch mit Geringerem begnügen, wenn die Überfüllung der Schulen resp. Classen zunächst wenigstens auf ein erträgliches Maß herabgesetzt würde. Dazu aber bedürfte es viel Geld, und dieses wird so lange der Volksschule versagt bleiben, als die bewaffnete Macht die Steuerkraft erschöpft.

Der Aufwand für Militär- und Marinewesen und Militärpensionen stellte sich für 1881 und 1882 im Ordinarium auf 418 Millionen und im Extraordinarium auf 64 Millionen, im ganzen auf 482 Millionen Mark, in welche Summe die Kosten der Anleihen und Zinsen für Militärzwecke noch nicht eingerechnet sind. Diese Summen sollen aber noch nicht hinreichend sein, um unser Heer concurrenzfähig zu erhalten.

Nach einer Denkschrift, die das zehnte Ergänzungsheft der Zeitschrift des königlichen preußischen statistischen Büreaus bildet, bezogen im Jahre 1878 die vollbeschäftigten 54 218 Lehrer und 5 275 Lehrerinnen überhaupt

63 046 533 Mark Stelleneinkommen. Feuerungs- und Wohnungsaufwand waren in das persönliche Einkommen nicht einzurechnen, scheinen aber nach den kritischen Bemerkungen des Bearbeiters der Denkschrift nicht überall abgezogen zu sein. Dieses Stelleneinkommen wurde beschafft durch Einkünfte aus Vermögen, Schulgeld, Leistungen der Gemeinden, Gutsherren und Patrone, Beiträgen des Staates. Außer dem Stelleneinkommen der vollbeschäftigten Lehrkräfte kamen noch folgende sonstige persönliche Kosten der öffentlichen Volks- und Mittelschulen*) in betracht: Alterszulagen, Hilfslehrkräfte, Ruhegehalte (mit eingerechnet, was pensionirte Lehrer an ihren Nachfolger abzugeben haben), Witwen- und Waisenpensionen: 8 537 094 Mark. Die persönlichen Kosten erreichen in Summa also 71 583 627 Mark. Hierzu kommen noch zur Bestreitung von Schulbauten und sonstigen sächlichen Zwecken 29 432 996 Mark. Die Gesammtsumme der Unterhaltungskosten der preußischen öffentlichen Volksschulen (einschließlich der Mittelschulen) betrug 101 016 623 Mark. Die Verwaltung des Reichsheeres kostet also (ungerechnet die Kosten der Anleihen und Zinsen für Militärzwecke) 380 983 377 Mark mehr als die preußische Schulverwaltung, zu der der Staat im ganzen 12 367 522 Mark beisteuerte.

Bekanntlich werden im preußischen Staate zahlreiche Orden- und Ehrenzeichen verliehen, und man sieht kaum einen Officier, der nicht einen Orden oder mehrere auf der Brust trägt. Wie sieht's in dieser Beziehung bei den „Officieren der Volksschule“ aus? Cultusminister von Gossler verfügte vor kurzem: „Eine amtliche Berücksichtigung des Abschlusses einer 50jährigen Wirksamkeit im Lehramt setzt voraus, dass die vollen 50 Jahre von dem Betreffenden nach Erlangung der Befähigung als Volksschullehrer in Lehrerstellen an öffentlichen Volksschulen zugebracht sind. Bei Anträgen auf Verleihung des Adlers der Inhaber des königlichen Hausordens von Hohenzollern kommt es auf den Nachweis an, dass der Betheiligte den besonderen Bestimmungen genügt, welche das Statut vorschreibt. Gleichzeitig handelt es sich aber darum, ob derselbe nach seiner amtlichen Stellung in vereinigten Ämtern als erster oder Hauptlehrer nach dem Grade seiner Ausbildung, seinen Gesammtleistungen in der Schule, seiner Thätigkeit auf Lehrerconferenzen, durch verdienstliche Wirksamkeit auf anderen Gebieten gemeinnütziger Thätigkeit etc. sich ausgezeichnet habe, widrigenfalls nicht der Adler der Inhaber des Hohenzollern-Hausordens, sondern das Allgemeine Ehrenzeichen zu beantragen ist.“ Das Allgemeine Ehrenzeichen ist die niedrigste Decoration, welche in Preußen an Chausseewärter, Postboten, Nachtwächter, Dienstknechte etc. verliehen wird.

Difficile est satiram non scribere!

Aus dem Großherzogthum Baden. Unser schönes Land wird bekanntlich auch die „Versuchsstation Deutschlands“ und das „freisinnige Baden“ genannt. Wie die Geschichte ausweist, hat der erste Beiname alle Berechtigung, nicht so der zweite, namentlich wenn man diese Bezeichnung auf das Gebiet der Schule anwendet. Immerhin ist Baden in socialer und politischer Hinsicht den meisten deutschen Staaten, insonderheit dem „Staate

*) So heißen in Preußen die gehobenen Volksschulen. D. R.

der frommen Sitte und Gottesfurcht", fälschlich auch „Staat der Intelligenz" genannt, weit voraus. Den badischen Lehrern ist doch nicht, wie neulich den preußischen Volksvertretern, das Schulgesetz vom grünen Tisch aus gezeigt worden, sondern sie haben es schon seit 15 Jahren in Händen. Wenn auch in demselben manches noch verbesserungsbedürftig ist, so ist es doch geschaffen und seit 1868 in Kraft. Ein Hauptunterschied von anderen Schulgesetzen in Deutschland besteht darin, dass die Schule — um bei dem allgemein üblichen Ausdruck zu bleiben — von der Kirche getrennt, und somit der Lehrer vom Messner-, Glöckner- und selbst vom Organistendienst entbunden ist. (Der erste Lehrer einer Volksschule hat Sitz und Stimme im Ortsschulrath, darf aber nicht Vorsitzender desselben sein, der Pfarrer ist zum Eintritt in die Ortsschulbehörde berechtigt.) Durch diese Bestimmung sind, wie vor einiger Zeit ein badisches ultramontanes Blatt schrieb, „die Geistlichen aus dem Schulregiment gewaltsam verdrängt". Als die neue Schulära in Baden begann, als zwei seminaristisch gebildete Schulmänner selbst zu Oberschulräthen ernannt wurden und sonach jeder tüchtige Volksschullehrer den Marschallstab im Tornister zu tragen vermeinte, da sprach mancher Lehrer:

„Nun, armes Herze, sei nicht bang!
Nun muss sich alles, alles wenden." — —

Bis jetzt haben die Geistlichen die Schulherrschaft in ihrer ehemaligen Form zwar noch nicht zurückerobert, immerhin aber ist es ihnen im Laufe der Zeit möglich geworden, einen sehr bedeutenden Einfluss auf das Schulwesen wieder zu gewinnen. Die beiden seminaristisch gebildeten Schulmänner sind längst schon aus der Oberschulbehörde gesch—wunden; momentan wird dieselbe aus drei ehemaligen protestantischen Pfarrern, drei Philologen, zwei Juristen und einem Cameralisten gebildet. Unter den 13 Kreisschulräthen (Kreisinspectoren) sind fünf protestantische und ein römisch-katholischer Theologe, nur zwei seminaristisch gebildete und fünf akademisch gebildete Schulmänner. Niemand kann leugnen, dass die neun Theologen, welche mit am Steuerruder des badischen Schulschiffes stehen, einen sehr bedeutenden Einfluss auf das Schulwesen auszuüben vermögen, resp. de facto ausüben. Namentlich zeigt sich dies durch Empfehlungen etc. gelegentlich der Besetzung von Lehrerstellen; auch in anderen Fällen wird oftmals nach dem kaufmännischen Bonmot gehandelt: „Was gemacht werden kann, wird gemacht". — Da „Beispiele verhasst sind" — nach einem alten Worte —, so will ich für diesmal keine Belege anführen, welcher Umstand aber durchaus die Richtigkeit meiner Wahrnehmung und Darstellung nicht alterirt.

Was die Kreischulräthe betrifft, so sollte man meinen, nur tüchtige, in der Praxis der Volksschule erprobte Schulmänner würden zu diesen Posten ausersehen. Wie man hierüber, trotzdem ein demokratischer Abgeordneter im Landtage für solche Schulaufsichtsbeamte warm plaidirte, denkt und maßgebenderseits handelt, dafür das Factum, dass ein junger protestantischer Pfarrvicar, der nur predigte, seine pflichtmäßigen Religionsstunden in der Volksschule gab und sich weder in pädagogisch-literarischer noch pädagogisch-praktischer Weise hervorgethan hatte, zum Kreisschulrath ernannt wurde. Nach Besetzung des erzbischöflichen Stuhles und Aussöhnung des Staates mit der Curie, angesichts der Landtagswahlen, in denen die „Nationalliberalen" gegenüber den Ultramontanen zu unterliegen drohten, wollte man seitens der Regierung dem Volke ad oculos demonstriren, wie tolerant man gesinnt sei und wählte dazu

selbstredend das neutral sein sollende Schulgebiet aus. Eine neuerrichtete Kreisschulrathsstelle war zu besetzen. Diese Stelle erhielt nicht etwa ein tüchtiger und erfahrener katholischer Lehrer, sondern ein römisch-katholischer — Caplan. Ein kirchlich freisinniges Blatt Badens schrieb damals, anno 1883: . . . „Die Leitung des Schulwesens im Schuldistricte Bruchsal hat der Staat dem römisch-katholischen Caplan W. v. E. übergeben, was von der liberalen Presse als ein „erfreuliches Zeichen begrüßt wird, dass der Culturkampf in Baden zu Ende sei“. „Wir fürchten, dass das badische Schulwesen unter so vielfach ultramontaner Leitung sehr kritischen Zeitläuften entgegeneilt.“ Das Hauptorgan der ultramontanen Partei Badens dagegen schrieb u. a., indem es Morgenluft witterte: . . . „die katholische Kirche kann es nicht mit großer Freude betrachten, wenn es nun doch endlich geschieht, dass ein katholischer Geistlicher Kreisschulrath oder auch Oberschulrath wird, weil eben dadurch die Simultanschule noch mehr befestigt und gewissermaßen als kirchlich correct erscheint, während doch die kathol. Kirche immer und überall gegen die Simultanschule sein muss. Dann ist auch bei dem vorhandenen Priestermangel die Entziehung einer weiteren Kraft von der Seelsorge eine missliche Sache“ etc. . . . So, da hat nun der Oberschulrath resp. das Ministerium die Antipathie! —

Baden hat vier Lehrerseminare, ein protestantisches, ein Simultanseminar und zwei katholische. Mit einer einzigen Ausnahme sind sämmtliche Directorstellen dieser Anstalten mit Theologen besetzt, dazu noch mit waschechten ultramontanen und einem protestantisch „rechtgläubigen“. Man sieht aus diesen Thatsachen, dass man die Theologen aus der Vorderthüre der Schule hat hinausgehen heißen, um sie durch eine andere Thüre in höhere, einflussreichere Positionen gelangen zu lassen. Gott bessere es, die Lehrer vermögen es momentan weder durch schneidige Schulzeitungsartikel, noch durch Conferenzbeschlüsse und dergl. —

Dass die Geistlichkeit ihre Zeit zu benutzen versteht, hat die Geschichte der Pädagogik bis zur Evidenz oftmals bewiesen. Auch in Baden versteht sie es. Aus neuerer Zeit beweist dies unter hundert anderen Fällen das Pochen der Pfarrherren auf einen veralteten, in den Zeiten des Kirchenschulregiments entstandenen und unbegreiflicher Weise in das Schulgesetz übergegangenen Paragraphen, wonach den Lehrern geboten ist, so oft die Schüler „verpflichtet“ sind den Gottesdienst zu besuchen, über dieselben die Aufsicht zu führen. Da aber nach dem Gesetze niemand die Schüler zum Kirchenbesuche verpflichten kann, folglich der Lehrer consequenter Weise auch nicht verpflichtet ist die „Kirchenaufsicht“ zu führen und Gehilfe des Kirchendieners zu werden, sintemalen alldieweilen ja die niederen Kirchendienste auszuüben zudem noch den Lehrern gesetzlich verboten ist, so brachte ein demokratischer Abgeordneter die erwähnte Sache im Landtage zur Sprache, leider zu einer Zeit, in der man sich gerade anschickte nach Canossa zu gehen, d. h. badisch ausgedrückt: Frieden mit der Curie zu schließen. Der betr. Abgeordnete „richtete nichts aus“; von allen Seiten des Hauses ertönten Hymnen zur größeren Ehre der Kirchenaufsicht bezüglich der Lehrer. Es schien, als hätten sämtliche Abgeordnete den Honigseim von ganz Palästina verschluckt. Seitdem müssen die Lehrer wol oder übel zur Verherrlichung der Superiorität und Herrschsucht der Geistlichen, die, wie eine badische Schulzeitung inbezug auf die geistliche Schulherrschaft vor kurzem sagte, nie das „Fuimus Troës“ vergessen

können, die „Kirchenaufsicht“ führen „von Rechtswegen“, Punktum. — Auch im Verordnungswesen macht sich das Wachsen der geistlichen Macht in Schulsachen geltend. Der Oberschulrath stellt zur Publication der protestantischen Kirchenbehörde bereitwilligst sein „Verordnungsblatt“ nicht nur zur Verfügung, sondern spricht auch selbst verordnend in deren Namen. Mehr kann wahrhaftig der Oberkirchenrath nicht verlangen; dem Erzbischof von Freiburg hat indessen der Oberschulrath in neuerer Zeit noch nicht sein „Verordnungsblatt“ zur Verfügung gestellt. Da aber in Baden, also auch beim Oberschulrath das alte Sprichwort: „Gleiche Brüder, gleiche Kappen“ gilt, so weiß man noch nicht, „was in der Zeiten Hintergrunde schlummert“. Was die oberkirchenräthliche Verordnung betrifft, so handelt sie vom Religionsunterrichte in den Volksschulen. Aus dieser Verordnung werde ich demnächst den geehrten Lesern des „Pædagogiums“ eine Blumenlese bieten, die nicht nur interessant ist, sondern auch für die pädagogische Tüchtigkeit der Geistlichkeit das beredteste Zeugnis ablegen wird. — Zum Schlusse erlaube ich mir noch einen Paragraphen der „landesherrlichen Verordnung vom 20. Januar ds. Js.“, die „Organisation der Real-Mittelschulen betr.“, mitzutheilen, welcher lautet: „An Real-Mittelschulen soll der Unterricht in Sprachen durchgehends, anderer wissenschaftlicher Unterricht vom vierten Jahrescurse (einschließlich) aufwärts vorzugsweise Lehrern übertragen werden, welche nach Maßgabe der Vorschriften über die Vorbereitung zu dem öffentlichen Dienste eines wissenschaftlich gebildeten Lehrers an Mittelschulen als befähigt für das Lehramt an Mittelschulen erklärt sind. Für den übrigen Unterricht können als Lehrer solche verwendet werden, welche ihre Befähigung zur Ertheilung höheren Unterrichts durch Bestehen der hiefür bestimmten Prüfung (Reallehrerprüfung) nachgewiesen haben.“ . . .

Nach diesem Paragraphen weiß sofort jeder Fachmann, auf welche Art und Weise die Reallehrerfrage in Baden gelöst wird. Elementarlehrer, welche das Reallehrerexamen machen wollen, müssen „mindestens zwei Jahre lang für ihre weitere Ausbildung thätig gewesen sein“, d. h. eine Hochschule oder ein Polytechnicum besucht haben.

In der lateinischen Sprache ist in dem Reallehrerexamen vorgeschrieben: „Sichere Kenntnis der Grammatik. Übung im Übersetzen nicht zu schwieriger deutscher Texte ins Lateinische ohne erhebliche grammatische Verstöße. Befähigung zur Lectüre der in den Gymnasien und Realgymnasien bis incl. Obersecunda gelesenen Autoren (Nepos, Cäsar, Sallust, Cicero, Ovid, Virgil).“

In der französischen und englischen Sprache: „Den Besitz einer richtigen Aussprache. Sichere Kenntnis der Grammatik und Übung im Übertragen deutscher, nicht zu schwieriger Texte ins Französische und Englische ohne erhebliche Fehler gegen die Grammatik. Gewandtheit im Übersetzen eines französischen und englischen Classikers mittlerer Schwierigkeit ins Deutsche. Übersicht der Literaturgeschichte seit Ludwig dem XIV., bezw. seit Elisabeth. Die Prüfung der sprachlichen Abtheilung ist theils eine schriftliche, theils eine mündliche.“ In der mündlichen Prüfung wird im Französischen und Englischen Folgendes verlangt: „Übersetzung eines ausgewählten Stückes aus einem Classiker unter Anschluss einer Besprechung über den Inhalt des Gelesenen, über Grammatik und Literaturgeschichte in französischer und englischer Sprache.“

Dieser kleine Auszug mag genügen, um zu zeigen, wie viel man als

Reallehrer wissen muss, um kleine Knaben vom 9. und 10. bis 13. und 14. Lebensjahre, welche eine badische Mittelschule besuchen, in Sprachen zu unterrichten. Bei uns ist das theologisch-akademische Zeitalter angebrochen. Wer kein „akademisches Bier“ getrunken hat, ist ein Halbmensch, sei er, wer er mag. Bei Theologen, ja, da heißt es: „Bauer, das ist ganz was anderes.“ Gefällt z. B. einem — vorzugsweise protestantischen — Pfarrer seine Herde oder auch das Oberhirtenregiment nicht mehr, so wird er fahnenflüchtig; er nimmt Dienste im Schulwesen, beileibe aber nicht als Volksschullehrer. Ihm gilt das Schiller'sche Wort als Richtschnur: „Zu was Besserem sind wir geboren“. Er wird nolens volens, d. h. ohne irgendwie ein Examen abzulegen, das zur Ausübung des niederen oder höheren Schulamtes berechtigt, entweder Schulaufsichtsbeamter (Rector, Kreis- oder Oberschulrath) oder Professor an einer Mittelschule, worüber selbstredend Verstimmung und Unwillen in den Reihen der sog. akademisch gebildeten Lehrer der Mittelschulen entsteht. Dies sind Thatsachen, lieber Leser, pure Thatsachen. Man versucht, resp. experimentirt eben in Baden auf dem Schulgebiete und scheint Gefallen zu haben an der Abwechselung: Variatio delectat. Wer will angesichts des Vorstehenden einen Stein werfen auf den, der Baden als „Versuchsstation“ qualificirt? „Horatio, Wirtschaft, Horatio!“ — Was das Volksschulwesen anlangt, so darf es sonach die deutschen Schulmänner nicht überraschen, wenn eines Tages aus dem „freisinnigen Baden“ die Nachricht über die Grenzen dringt: Die Simultanschule Badens gehört der Vergangenheit an, das Kirchenschulregiment ist wieder eingeführt. — Trotz dieser trüben, reactionären Anzeichen und Erscheinungen ist unsere Regierung — wie mit besonderem Nachdruck regierungsfreundliche Blätter schreiben — liberal (nationalliberal). Ob sie liberal auf dem Schulgebiete ist, vermögen sich die Leser selbst zu beantworten. So viel ist sicher: Es dunkelt auf dem Schulgebiete auch in Baden. Gute Nacht!

Verantwortlicher Redacteur: Dr. Friedrich Dittes. — Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Eine Verjüngung des absoluten Idealismus.

*Vorgeführt und besprochen von Dr. **Friedrich Dittes.***

(Fortsetzung.)

Bevor wir in die Einzelheiten des verjüngten Idealismus eingehen, müssen wir noch ein wenig bei den Grundlehren desselben verweilen, um sie auf ihre Haltbarkeit zu prüfen. Vermuthlich wird mancher Leser die zuletzt mitgetheilten Sätze von Lasswitz kurzer Hand für puren Unsinn erklären, also ohne weiteres verwerfen, weil sie dem natürlichen Gefühl, dem gesunden Menschenverstand widersprechen und damit genügend widerlegt zu sein scheinen. Allein in Sachen der Wissenschaft genügt das nicht; man muss den Irrthum nicht blos fühlen, sondern erkennen, und der gesunde Menschenverstand muss die ihm gestellten Netze nicht blos zu umgehen, sondern auch zu zerreißen wissen. Sehen wir also zu, was der Idealismus behauptet, und warum er es behauptet.

Die ganze Wirklichkeit soll nur „Empfindung in uns," nur „Inhalt unseres Bewusstseins" sein, alle äußeren Gegenstände und Vorgänge sollen nur Realität besitzen „innerhalb des menschlichen Bewusstseins." Ein Tisch z. B. soll nur da sein, weil wir ihn sehen, tasten u. s. w. Und so soll es sich mit der ganzen Außenwelt verhalten: sie soll das Erzeugnis unseres Geistes sein. Und warum? Aus welchem Grunde behauptet Lasswitz, dass alle äußeren Gegenstände und Vorgänge „doch nur Realität besitzen innerhalb des menschlichen Bewusstseins"? — Weil die Merkmale, welche wir den Dingen beilegen (farbig, fest, hart u. s. w.), „Sinneswahrnehmungen" seien, und weil sie ohne die Empfindung eines Menschen „nichts" seien. Achtung! Hier liegt der Fehler. Und dies ist ein so grober Fehler, wie man ihn einem geübten und vorsichtigen Denker nicht zutrauen sollte. Es ist derselbe Fehler, den wir schon einmal angetroffen haben, eine sehr plumpe Begriffsverwechselung, die Gleichsetzung zweier sehr verschiedener Gedanken, die Unterschiebung eines ganz falschen Ergebnisses an die Stelle des richtigen. Nämlich:

die Merkmale, welche wir der Außenwelt beilegen, sind uns gegeben in Sinneswahrnehmungen, welch letztere natürlich gar nicht zu Stande kommen könnten, wenn es keine wahrnehmenden Wesen, z. B. keine empfindungsfähigen Menschen gäbe; das ist ganz richtig. Statt es nun aber hierbei bewenden zu lassen, fügt Lasswitz die ganz falsche Interpretation bei: „ohne meine Empfindung oder die eines anderen Menschen sind sie nichts.“ Wer sind denn die „sie“? Zunächst sind es unsere Wahrnehmungen, unsere Empfindungen. Diese freilich sind nichts, wenn es keine wahrnehmenden, empfindenden Wesen gibt. Aber folgt hieraus, dass auch die Eindrücke, welche wir von der Außenwelt zu empfangen glauben, dass der auf uns wirkende Druck und Stoß, dass die unser Auge treffenden Ätherschwingungen u. s. w., dass das Farbige, Feste, Harte u. s. w., dass alles das, was sich in unserem Bewusstsein als eine Summe eigenthümlicher Sinnesempfindungen kund gibt, für sich selbst gar nichts sei? — Gewiss dürfen wir nicht behaupten, dass die Außenwelt so sei, wie sie unseren Sinnen erscheint, dass sie die nämlichen Qualitäten an sich habe, welche unseren Empfindungen eigen sind, ja wir dürfen ohne bestimmte Gründe nicht einmal behaupten, dass es überhaupt eine Außenwelt gibt. Aber wir dürfen ohne bestimmte Gründe auch nicht das Gegentheil behaupten, nämlich dass es eine Außenwelt überhaupt gar nicht gäbe. Dass wir Empfindungen und Wahrnehmungen haben, und dass diese Empfindungen und Wahrnehmungen in uns sind, diese Thatsache für sich allein spricht weder für noch gegen die Existenz einer Außenwelt. Es geht also nicht an, zu sagen: weil die Empfindungen und Wahrnehmungen nichts sind ohne empfindende und wahrnehmende Wesen, so sind auch die Gegenstände und Vorgänge der Außenwelt nichts ohne empfindende und wahrnehmende Wesen. Die Frage ist eben die: ob es eine von dem Inhalte unseres Bewusstseins verschiedene, d. i. eine objective Wirklichkeit gibt, oder ob die Außenwelt lediglich Product und Phänomen des Bewusstseins sei, also mit diesem stehe und falle. Lasswitz behauptet das letztere; aber er behauptet es ohne einen logischen Grund, lediglich durch einen kühnen Gedankensprung. Weil unser Selbstbewusstsein uns nur seinen eigenen Inhalt offenbaren kann, so kann es auch nichts geben, was außerhalb des Bewusstseins wäre. Das ist die Meinung und zugleich ihre Begründung. Aber da ist denn doch stillschweigend schon vorausgesetzt, was erst bewiesen werden soll. Diese Voraussetzung müsste in folgendem Satze ausgesprochen werden: Unser Bewusstsein offenbart uns **alles**, was überhaupt ist und geschieht. Das ist aber eben keine wissenschaftliche Thatsache, also auch kein

sicheres Fundament einer Weltanschauung. Man darf nur sagen: was uns unser Bewusstsein offenbart, das muss Inhalt unseres Bewusstseins sein; ob außerdem noch etwas anderes existire, bleibt vorläufig ungewiss. Daher hätte auch Lasswitz nicht sagen sollen: „Man nehme das Ich fort, und die Welt ist verschwunden“ — sondern nur: „Man nehme das Ich fort, und die Welt dieses Ichs ist verschwunden“, d. h. seine Empfindungen, Wahrnehmungen u. s. w., kurz der Inhalt seines Bewusstseins besteht nicht mehr.

Wenn also, wenigstens bis jetzt, Lasswitz keinen haltbaren Grund gegen die Existenz der Außenwelt angeführt hat, so kann er doch sagen: Ihr habt mir auch keinen haltbaren Grund für die Existenz der Außenwelt angeführt, und so lange ihr das nicht thut, bleibe ich bei meiner Meinung; ich sehe nicht ein, wozu ich etwas glauben soll, was mir in keiner Weise verbürgt und zu nichts dienlich ist. Mit dieser Entgegnung hätte er auch ganz recht. Denn wie kann man die Annahme eines positiven Satzes verlangen, wenn zu solcher Annahme kein hinreichender Grund vorhanden ist? — Wenn zwei Parteien streiten, ob etwas sei oder nicht sei, so fällt der Beweis naturgemäß der behauptenden, nicht der verneinenden Partei zu, da ja nur das Sein, nicht aber das Nichtsein auf das Erkenntnisvermögen wirken kann. Im Streite zwischen Idealismus und Realismus hat also der letztere den Beweis für seine Sache zu erbringen, sonst gewinnt der erstere den Process.

Entscheidend in diesem Streite ist die schon vorher berührte Frage: Wie verhält sich der menschliche Verstand und der menschliche Wille zur Welt? Gibt es eine reale Beziehung zwischen Verstand und Willen einerseits und den **Objecten** des Verstandes und Willens andererseits? Haben wir überhaupt einen hinreichenden Grund, außerhalb des Verstandes und Willens noch Objecte des Verstandes und Willens anzunehmen? —

Halten wir uns zunächst an die concreten Ausführungen von Lasswitz. Er behauptet: unser eigener Leib und speciell die Organe der Empfindung und Wahrnehmung, nämlich die Sinnesapparate, die Nerven und das Gehirn, existiren ursprünglich „nur im Bewusstsein des Anatomen“; von da aus gelangen sie dann auch in das Bewusstsein anderer Menschen, welche die Vorstellungen des Anatomen zu den ihrigen machen. Hier entstehen nun zwei Fragen, nämlich: Wie kommt der Anatom zu diesen Vorstellungen, und: wie können andere Menschen diese Vorstellungen zu den ihrigen machen? — Die erste dieser Fragen beantwortet Lasswitz, natürlich in seiner Weise,

d. h. nach der Grundansicht des Idealismus; die andere beantwortet er *nicht*. Und wie lautet die Antwort auf die erste Frage?

Der Anatom (allenfalls auch ein Laie) kann den Leib, die Sinnesorgane, die Nerven, das Gehirn *sehen, zergliedern, untersuchen*; daher weiß er, *dass sie existiren*. Aber dieses Existiren darf nicht in die *Außenwelt* verlegt werden, d. h. den genannten Objecten der anatomischen Untersuchung darf nicht ein wirkliches Dasein zugesprochen werden, weil die ganze Untersuchung gar nicht in einer realen Außenwelt, sondern nur *im Bewusstsein des Anatomen* stattfindet. Gewöhnlich glaubt man, der Anatom trete leibhaftig in den Secirsaal, an den Leichentisch, er habe einen wirklichen Körper vor sich, zergliedere ihn mit wirklichen Werkzeugen, untersuche ihn mit seinen Sinnen, seinen Augen, mit dem Mikroskope u. s. w. und erhalte auf diese Weise seine Vorstellungen vom Bau des wirklichen menschlichen Körpers. Das ist aber alles nur Schein: es gibt gar keinen leibhaftigen Anatomen, auch keinen Secirsaal, keinen Tisch, keine Leiche, keinen Körper, kein Messer, keine Schere, kein Mikroskop, keine Augen, keine Sinneswerkzeuge; es *geschieht* auch nichts in der Außenwelt, das Zergliedern mit den Händen, das Tasten mit den Fingern, das Sehen mit den Augen findet gar nicht statt. Das alles, insoferne wir es als Object oder Vorgang in einer Körperwelt ansehen, ist bloßer Schein, da ja die ganze Körperwelt als solche gar nicht besteht. Das alles ist nur Phänomen und Product des Anatomen, der selbst gar keinen Körper hat, sondern nur ein Geist ist; „die ganze Untersuchung findet statt *im Bewusstsein des Anatomen*."

Ob denn die Anatomen selbst das alles glauben? — Sie könnten sich dazu gratuliren, wenn es so wäre. Ihr Metier wäre dann sehr bequem; sie könnten sich behaglich auf einen Divan strecken (was freilich auch nur *im Bewusstsein* geschehen würde), und ruhig das Spiel ihres Bewusstseins beobachten, um die ganze Anatomie zu gewinnen. Diese wäre dann zwar kein „Hirngespinst", da das Gehirn nicht existirt, also auch nicht spinnen kann, aber doch ein Gespinst, nämlich des Bewusstseins. Mühe und Gefahr gäbe es bei dem ganzen Geschäfte nicht; Ekel, Ansteckung, Infection durch Leichengift könnte nicht stattfinden. Ja noch mehr: alle äußeren Veranstaltungen, die medicinischen Facultäten sammt Zubehör, wären entbehrlich, wodurch viel Zeit, Geld und Plage erspart werden würde. — Doch, solche Einwände machen dem Idealisten keinen Kummer; er sagt: das alles existirt ohnehin in objectiver Wirklichkeit nicht, es sind nur Phänomene

des Bewusstseins derer, die sich der Anatomie widmen, es sind eben die ihrem Geiste eingeborenen Formen und Methoden, durch welche sie zur Anatomie gelangen. Die Sache ist nun einmal so und lässt sich nicht weiter erklären; wir müssen unseren Geist nehmen, wie er seiner ganzen Art und Anlage nach beschaffen ist. — Aber warum sind nur manche Menschen Anatomen und die anderen nicht? Also: warum findet im Bewusstsein Einiger der anatomische Process statt, nicht aber im Bewusstsein der Übrigen? Auch das wissen wir nicht, es ist nun eben so. Man muss es glauben, kann es aber nicht wissen. —

Warum aber kommen im Bewusstsein eines und desselben Anatomen **Widersprüche** vor? Das wenigstens sollte uns der Idealist erklären können, da es sich ja hier lediglich um Thatsachen und zwar nur um Thatsachen des Bewusstseins handelt, also ausschließlich um eine concrete Frage des Idealismus selbst. — Oder kommen solche Widersprüche nicht wirklich vor? — Allerdings kommen sie vor. Schon bei der anatomischen Untersuchung von Leichen gesunder oder scheinbar gesunder Menschen finden sich häufig Verhältnisse, die man nicht erwartet oder gar für unmöglich gehalten hatte; viel häufiger aber begegnet dies in der pathologischen Anatomie, die nicht selten Ergebnisse aufweist, welche mit der bestimmten Diagnose selbst vorzüglicher Therapeuten und Kliniker in Widerspruch stehen und in fachmännischen Kreisen Überraschung und Staunen hervorrufen. — Woher kommt das? — Warum ergibt die anatomische Untersuchung etwas anderes, als die Diagnose ergeben hat? — Nach der idealistischen Anschauung erfolgen doch beide im Bewusstsein, und oft erfolgen sie in demselben (individuellen) Bewusstsein, jedenfalls immer im Bewusstsein geistesverwandter Fachmänner. Woher also der Widerspruch, die Überraschung, das Staunen, die Ergänzung oder Umgestaltung des Gedankenkreises? Wenn die anatomische Untersuchung nur im Bewusstsein erfolgt, wie kann sie denn etwas Neues liefern, etwas, das mit dem schon vorhandenen Bewusstsein collidirt? — Wenn man annimmt, dass es eine Außenwelt, also z. B. auch menschliche Körper gibt, so ist es begreiflich, wie durch Untersuchung neuer Objecte unsere bisherige Erfahrung ergänzt werden kann; wie Urtheile, die wir auf Grund bloßer Analogieen und Schlüsse, nicht aber auf Grund directer Anschauung gebildet hatten, durch Thatsachen berichtigt werden können. Wenn wir aber annehmen, dass unsere ganze Gedankenwelt völlig unabhängig von der Außenwelt sei, dass sie lediglich im Bewusstsein

zu Stande komme, und dass sie auch ihre Objecte lediglich im Bewusstsein habe: so ist der Wandel, der Process unseres Erkennens unbegreiflich; ja die Wissenschaft überhaupt wäre geradezu unmöglich, wenn der Idealismus recht hätte, weil dann eine Unterscheidung zwischen Wahrheit und Irrthum unmöglich wäre. Beide fänden lediglich im Bewusstsein statt: welcher Act desselben wäre nun richtig, welcher falsch? Der frühere? der spätere? und warum? — Dafür gäbe es durchaus kein Kriterium, kein Kennzeichen. Denn wollte man sagen: der frühere sei richtig, wozu macht dann das Bewusstsein eine neue Evolution? Wollte man sagen: der spätere, wer bürgt dann dafür, dass nicht ein noch späterer folge, und dass der Umsturz der Ansichten in demselben Bewusstsein einmal aufhöre, dass es überhaupt etwas Gewisses, Endgiltiges gäbe? — Kurz: der Idealismus macht den menschlichen Geist zu einem Spielball ganz unberechenbarer Ereignisse, eines unbegreiflichen Fatums; er führt unausweichlich zum absoluten Skepticismus, zum wissenschaftlichen Nihilismus.

Denn selbst diejenigen Punkte, welche er für fest hält und an welche er das Andere hängen will, zerrinnen unter seinen Händen in nichts. Das zeigt sich, wenn wir die zweite der oben aufgeworfenen Fragen beantworten wollen: Wie können die Vorstellungen des Anatomen von anderen Menschen zu den ihrigen gemacht werden?

Also: unser Leib, unsere Sinnesorgane, unsere Nerven, unser Gehirn sollen im Bewusstsein des Anatomen existiren, dort sollen sie ihren Ursprung und ihren festen Halt haben, dort sollen sie heimisch und autochthon sein, sie sollen Gebilde, Erzeugnisse dieses Bewusstseins, also nicht etwas Materielles, sondern etwas Geistiges sein, eben Vorstellungen des Anatomen und nichts weiter. Dann sollen diese Vorstellungen in andere Menschen gelangen. Wie soll das aber zugehen? Die anderen Menschen sollen die Vorstellungen des Anatomen zu den ihrigen machen. Wie aber? Darüber sagt Lasswitz kein Wort. Wir müssen uns also selbst zu helfen suchen. Sollen also die anderen Menschen dem Anatomen seine Vorstellungen entwenden? Aber wie das machen? Und wenn die Vorstellungen des Anatomen von anderen Menschen annectirt werden, was bleibt denn dann dem Anatomen selbst? — Auf idealistischem Standpunkte muss man ja annehmen, dass die geistigen Producte, eben weil sie dies sind und mit der Sinneswelt absolut nichts zu thun haben, nur direct von Geist zu Geist übertragen werden können, folglich dem Einen verloren gehen müssen, wenn sie von einem Anderen angeeignet werden, gerade wie ein Fabrikat nicht mehr in der Fabrik ist, wenn es von einem Kauf-

mann erworben und in Empfang genommen ist. Doch, da kann nach demselben Muster neue Waare erzeugt werden, und so kann sich auch der Anatom (in seinem Bewusstsein) neue Leiber, neue Sinneswerkzeuge, neue Gehirne, neue Nerven erzeugen, wenn er dazu in seinem Geiste die Stoffe und Modelle vorfindet, wie der Idealismus in der That annimmt. Hiermit kommen wir also nicht weiter. Aber wie ist die Übertragung der Gebilde des Anatomen möglich? — Wenn man das Dasein einer Körperwelt annimmt, so lässt sich diese Übertragung begreifen. Man stellt sich dann vor: der Geist des Anatomen wirkt auf sein Gehirn, auf seine Nerven, auf seine Lunge, auf seine Sprachorgane; diese wirken auf die Luft, bringen Schwingungen derselben hervor, diese gelangen in das Ohr des Hörers, werden dort als Schälle, als articulirte und bedeutsame Laute, als Worte vernommen, wodurch im Hörer Vorstellungen reproducirt und combinirt werden, vorausgesetzt, dass dieser durch eigene, selbstthätige Wahrnehmung der fraglichen Objecte sich diejenigen Elementarvorstellungen erworben hat, welche zum Verständnis der ihm zu Theil werdenden Belehrung nöthig sind. Analog ist der Hergang, wenn der Anatom ein Buch schreibt, und wir dieses Buch lesen, nur dass da der Anatom statt seiner Sprachwerkzeuge die Hand in Bewegung setzt, und der Leser statt der Ohren die Augen in Verwendung nimmt. Kurz: auf realistischem Standpunkte wird die Übertragung von Vorstellungen, nicht blos von anatomischen, sondern auch von mathematischen, geographischen, historischen u. s. w., als Belehrung, als Unterricht aufgefasst, vermittelt durch die Sprache (die mündliche oder schriftliche), wenn nöthig mit Unterstützung von Anschauungsmitteln. Auf idealistischem Standpunkte aber ist das alles unbegreiflich. Denn da gibt es keine reale Wechselwirkung zwischen Leib und Seele, weil es keinen realen Leib gibt, also auch keine Augen, keine Ohren, keine Sprache, keinen Vortrag, kein Buch. Wenn also dennoch ein Mensch die Vorstellungen eines anderen Menschen zu den seinigen machen soll, so ist dies nur möglich durch unmittelbare, durch directe Wirkung eines Geistes auf einen anderen Geist. Und so führt der Idealismus consequenter Weise und unvermeidlich zum Mysticismus und Spiritismus, obwol Lasswitz (in einem späteren Capitel seines Buches) dagegen polemisirt. Er stellt in der That keine geringeren Anforderungen an unser Glaubensvermögen, als sie der Materialismus stellt, und ist mit dem Gespensterglauben, mit dem Glauben an Eingebungen, Offenbarungen, an den directen Verkehr mit den Seelen Abgeschiedener, mit Engeln, Teufeln u. s. w. vollkommen

vereinbar. Was können wir dagegen sagen? Wir können nur sagen: uns ist davon nichts bekannt, wir haben davon keine Erfahrung, unser Bewusstsein weiß davon nichts. Wer aber behauptet, ihm seien Gespenster erschienen, er stehe mit Geistern in Verkehr u. s. w., der kann sich darauf berufen, dass dies nach idealistischer Anschauung recht wol begreiflich sei.

Gehen wir indessen weiter. Es war uns nach idealistischer Anschauung unbegreiflich, wie der Anatom rein in seinem Bewusstsein nicht nur seine Wissenschaft, sondern auch die Objecte derselben erzeugen, ebenso, wie er rein auf dem Wege des Bewusstseins seine Gedankenwelt auf andere Menschen übertragen könne, zumal eben das Bewusstsein, die einzige Erkenntnisquelle des Idealisten, von alle dem nichts weiß. Aber die Unbegreiflichkeit geht noch weiter. Woher wissen wir denn, dass es überhaupt Anatomen gibt? — Nach idealistischer Anschauung können sie doch in keiner Weise nach außen wirken, also auch in keiner Weise sich nach außen zu erkennen geben; und wir Anderen können in keiner Weise von außen her einen Eindruck empfangen, also auch nicht das Dasein eines von uns getrennten Wesens von außen her erfahren. Wenn in einem Hörsaal ein Professor der Anatomie auf dem Katheder und eine Anzahl von Hörern auf den Bänken zu sitzen scheinen, wenn in der Schule der Lehrer die Schüler und die Schüler den Lehrer vor sich zu haben glauben, wenn in einem Gasthause, in irgend einer Gesellschaft mehrere Personen einander zu sehen, zu hören, mit einander zu sprechen meinen, so sind das alles bloße Schemen, bloße Schattenbilder, bloße Producte des Bewusstseins, von der „Sinnlichkeit“ mit Leibern umkleidet, die gar keine objective Realität haben. Und so stünden wir denn alle mit einander mitten in der Gespensterwelt, ja wir wären diese Gespensterwelt selbst, jeder ein Glied derselben, Einer für Alle und Alle für Einen. Wir wären Spiritisten, ohne es zu wissen und zu wollen. Ja wir könnten nicht einmal begreifen, wie wir denn als Individuen, als einzelne Personen bestehen könnten, da ja doch der Verkehr der Geister eine unmittelbare Berührung, ein Zusammenfließen derselben nöthig machen würde; und so wäre wol schließlich alles, was ist, ein einziges, unendliches Ich, welches mit sich selbst ein sinn- und zweckloses Gaukelspiel triebe. — Dahin kommt man, wenn man ohne jeden vernünftigen Grund, ja den gewichtigsten Einwänden zum Trotz den schwachen Menschengeist als den Schöpfer aller irdischen Dinge, ja als das allein wirklich Seiende in dieser Welt proclamiren will.

Wir haben nun noch eine andere concrete Ausführung des Idealismus

ins Auge zu fassen. Nach Lasswitz spielen nämlich in der Welt neben den Anatomen auch die Astronomen eine große Rolle. Sie sind die Schöpfer der Fixsterne und Planeten, überhaupt der Weltkörper. Denn diese sind nichts anderes „als das Product menschlichen Nachdenkens“, „combinirt aus menschlichen Vorstellungen“ und zwar, wie sogleich erläuternd beigefügt wird, „aus den Sinneseindrücken der Astronomen und ihrem Bedürfnisse, dieselben unter Gesetze zu ordnen.“ Dass diese „Sinneseindrücke“ der Astronomen nicht etwa aus der Außenwelt stammen, sondern nur Phänomene des Bewusstseins sind, wird in dem Buche von Lasswitz so oft und nachdrücklich gelehrt, dass darüber gar kein Zweifel übrig bleiben kann; zudem werden ja auch die Weltkörper ausdrücklich das „Product“, nicht etwa ein Object, menschlicher Geistesthätigkeit genannt. Versteht sich, dass es mit der Astronomie gerade so zugeht, wie mit der Anatomie, eine Analogie, welche wir nicht auszuführen brauchen, da sie jeder Leser selbst vollziehen kann. Natürlich gelten hier auch wieder alle oben erhobenen Einwände. Wir wollen nur fragen: Wenn das Bewusstsein des Astronomen Schöpfer der Astronomie nicht blos, sondern auch der Weltkörper ist, wie kommt es dann, dass die Astronomen am Sternenhimmel vieles anders finden, als sie sich's gedacht haben, warum sie immer neue Entdeckungen machen, warum sie von manchen Entdeckungen überrascht werden, sich über dieselben verwundern? Man denke z. B. an die sogenannten Störungen der Planeten, an die Entdeckung neuer Kometen und Planeten, an die unerwartete Entdeckung mehrerer kleiner Planeten statt der erwarteten eines größeren, speciell an die Entdeckung der Ceres an einem Orte, wo man gar keinen Planeten vorausgesetzt hatte, weshalb der Entdecker der Ceres selbst sie anfangs für einen Kometen hielt, u. s. w. Wenn der Geist des Menschen alles allein besorgt, wozu braucht er dann überhaupt Entdeckungen zu machen? — Ja, antwortet wieder der Idealist, diese Entdeckungen macht er eben nur in sich selbst. Aber woher dann die Überraschungen und Berichtigungen früherer Vorstellungen? Hinge die Sternenwelt nur vom menschlichen Geiste ab, warum hat dann das Ptolemäische System dem Kopernikanischen weichen müssen? — Das erstere entsprach ja dem Idealismus viel besser als das letztere. Kurz: es ist nicht wahr, dass sich die Außenwelt nach unseren Gedanken richte, es ist vielmehr unbestreitbar, dass sich unsere Gedanken nach der Außenwelt richten müssen, wenn sie unter sich selbst zur Harmonie gelangen wollen. Eben diese Ohnmacht des menschlichen Geistes gegenüber der Außen-

welt und diese Abhängigkeit der menschlichen Vorstellungen von der Außenwelt ist der Grund, weshalb, wenn auch ohne klares Bewusstsein, der „naive Volksglaube“ stets und überall die Körperwelt für ebenso real gehalten hat, wie die Geisteswelt.

Und dieser „naive Volksglaube“ hat dem Idealismus gegenüber vollkommen recht. Jener ist wissenschaftlich begründet, dieser ist wissenschaftlich völlig verfehlt, er ist ein bloßes Belieben. Da der Idealismus sich immer auf das Bewusstsein beruft, so sollte er sich doch auch mit einiger Gründlichkeit auf die Psychologie einlassen, welche nachweist, woher der Inhalt des Bewusstseins kommt. Wer im Einmaleins noch nicht fest ist, soll sich nicht auf Integralrechnung einlassen, und wer mit den Elementen der Psychologie nicht vertraut ist, soll nicht in Metaphysik speculiren. Wer sich aber mit einem exacten Studium der Psychologie befasst, der wird ziemlich bald eine sehr deutliche Warnung vor dem Idealismus vernehmen. Wir unterscheiden Empfindungen und Wahrnehmungen, und dies mit vollem Rechte, weil beide Arten von Seelengebilden in der That wesentlich verschieden sind. Die Empfindungen sind lediglich Bewusstseinsacte über unsere wechselnden inneren Zustände, die Wahrnehmungen hingegen weisen hin auf Objecte, welche Zustände in uns hervorrufen, uns irgendwie afficiren. Wie ist es nun möglich, dass sich die Empfindung des Menschen zu Wahrnehmungen fortbilden, d. h. dass neben dem Bewusstsein eines rein subjectiven Zustandes das Bewusstsein von einem Objecte entsteht, welches auf uns wirkt, und von welchem wir uns eine Vorstellung bilden? Es ist dadurch möglich und dadurch zugleich nothwendig, dass sich dem Menschen von Jugend auf, und ununterbrochen, und unzähligemale die Thatsache aufdrängt, dass sein psychisches Leben nicht allein von dem abhängt, was sich im Bewusstsein ankündigt, dass die Erscheinungen der Außenwelt sich nicht nach unserem Bewusstsein richten, dass vielmehr unser Bewusstsein bestimmt wird durch Vorgänge, welche von unserem Bewusstsein unabhängig sind, und welche wir eben deshalb in die Außenwelt verlegen. Wenn der Idealismus begründet wäre, so müssten wir uns freilich auch alle Consequenzen desselben gefallen lassen, wie sehr sie auch unseren Anschauungen widerstreiten und unsere Gefühle verletzen möchten. Nun aber ist der Idealismus eine in sich selbst grundlose und offenkundigen Thatsachen widersprechende Hypothese; darum verwerfen wir ihn mit all seinen Consequenzen. Es bleibt dabei, dass zu unserer Erfahrung äußere Dinge mit unseren Sinnen wirklich zusammenwirken,

dass es eine reale Welt auch ohne ein vorstellendes Ich gibt, dass die Gesammtheit des Seins und Geschehens nur begreiflich ist unter Anerkennung einer realen Körperwelt neben der Geisteswelt und einer realen Beziehung dieser beiden Welten zu einander.

Da die Sache von entscheidender Wichtigkeit für unser gesammtes Denken ist, so wollen wir zu den von Lasswitz selbst angeregten concreten Betrachtungen noch einige andere fügen. Gesetzt: wir kommen eines Sommers in eine uns durch früheren Aufenthalt schon bekannte Gegend; ihr Bild schwebe uns klar vor und wir haben keinerlei Grund, irgend eine Veränderung derselben zu erwarten. Wir finden aber, dass verschiedene uns wol bekannte Bäume und Häuser verschwunden sind, wir treffen unseren ehemaligen Wirt nicht mehr an u. s. w. Das überrascht uns, und wir erfahren, dass kurz vor unserer Ankunft ein Wolkenbruch, oder eine Feuersbrunst den uns lieben Ort verwüstet hat. Oder wir finden auf einer Reise ein vormals wüstes Stück Land in einen Garten verwandelt, mit Bäumen bepflanzt oder mit einem Hause besetzt. Oder wir besuchen einen fernen Freund, den wir im besten Wolsein anzutreffen hoffen, finden ihn aber im Krankenbette, oder gar auf der Bahre. Solche Fälle, die doch in der That keine Seltenheit sind, setzen uns in Erstaunen, bisweilen so sehr, dass wir „wie versteinert“ sind, „es gar nicht fassen können,“ u. s. w. Ist da etwa auch ganz allein unser Bewusstsein im Spiel? — Es muss sich ändern, d. h. an die Stelle der Vorstellungen, die es mitgebracht hat, muss es andere Vorstellungen setzen. Producirt es diese auch ganz allein in sich selbst und durch sich selbst? — Wie sollte denn das Bewusstsein aus sich selbst heraus und durch sich selbst zu einer solchen Revolution und Umgestaltung kommen? Es hat bestimmte Bilder in sich und soll nun ohne jeden Grund diese Bilder auslöschen und an deren Stelle ganz verschiedene neue Bilder setzen? — Das wäre ja ein Geschehen ohne Ursache, ein Wunder, ein unbegreifliches Gaukelspiel. Wir mögen noch so sehr widerstreben, endlich müssen wir uns doch in die neue Situation finden, d. h. die Dinge nehmen, wie sie sind, da sie uns nicht den Gefallen thun, sich nach uns zu richten. Es wird also auch am besten sein, wir nehmen eine Welt an, welche außerhalb unseres Bewusstseins besteht und auch ohne unser Bewusstsein besteht. Der zwingende Grund liegt eben darin, dass wir mit unseren Vorstellungen keine Welt produciren können, dass, schärfer gesagt, unser Bewusstsein nicht Herr über sich selbst ist, sondern unter dem unvermeidlichen Zwange von Factoren steht, die gar nicht in

ihm liegen. Ein Bewusstsein, welches sich diesen Factoren entziehen wollte, welches also dem offenbaren Augenschein zum Trotz bei seinen schon fertigen Vorstellungen beharren wollte, müsste das Bewusstsein eines Verrückten sein, und ein solches kann doch unmöglich als Kanon der Philosophie gelten.

Ferner: wer jemals Blinde beobachtet hat, etwa in einem Blindeninstitute, der wird wissen, dass die Blinden keine Vorstellungen von Sonne, Mond und Sternen, von Blitz und Wolken, von Morgenroth und Regenbogen haben; und dass ihnen diese Vorstellungen auch nicht beigebracht werden können, dass sie diese Vorstellungen nicht zu den ihrigen machen können. Warum denn nicht? — Ich dächte doch, es wäre am vernünftigsten, zu sagen: weil es ihnen wegen ihrer Blindheit unmöglich ist, die entsprechenden Wahrnehmungen der Außenwelt zu vollziehen. Und so ist auch das Geistesleben der Taubstummen nur realistisch, nicht aber idealistisch zu begreifen.

Und wie verhält es sich mit unserem Willen? — Auch hier ist meine Meinung das gerade Gegentheil der Meinung von Lasswitz. Er lehrt: die Außenwelt ist das Product unseres Bewusstseins, unseres Nachdenkens, unseres Erkenntnisvermögens; aber von unserem Willen ist sie ganz unabhängig. Unleugbare Thatsachen aber lehren: von unserem Erkenntnisvermögen ist die Außenwelt ganz unabhängig, von unserem Willen hingegen wird sie theilweise beeinflusst. Ein großer Theil der menschlichen Arbeit, hervorgegangen aus dem menschlichen Willen, ist absichtliche und planmäßige Einwirkung auf die menschliche Umgebung und hat die Gewinnung und Verarbeitung von Naturproducten zum Zwecke. Dabei kann der Mensch zwar keine Kräfte und Stoffe der Natur schaffen, aber er kann deren Wirksamkeit bis zu gewissen Grenzen regeln, steigern, hemmen; die Culturthätigkeit des Menschen kann das von ihm bewohnte Land bedeutend umgestalten, selbst dessen Klima ändern. Wenn der fleißige Landmann infolge seiner Bemühungen einen reichen Ertrag edler Früchte erntet, der Acker des Faulen aber verwildert und von Unkraut überwuchert wird, so kann man doch unmöglich sagen: das ist alles nur Schein, sofern damit Vorgänge der äußeren Natur gemeint sind; es sind nur Erscheinungen im menschlichen Denkvermögen, nur Vorstellungen im Bewusstsein der Bauern, welche Vorstellungen dann auch von anderen Menschen zu den ihrigen gemacht werden. Wo bliebe denn auch alle Moral, wenn der menschliche Wille nicht nach außen wirken könnte? Wenn er weder Gutes noch Böses schaffen könnte? Und was hätten denn die Criminalgerichtshöfe zu thun, wenn es keine Handlungen

gäbe, die mit Wissen und Willen begangen werden? — Eine Brandstiftung oder ein Raubmord wird doch nicht auch ein blos idealer Act sein sollen? — So gemüthlich geht es leider in dieser Welt nicht her.

Aber was nöthigt denn den Idealisten, die Wirkung des Willens nach außen zu leugnen? — Zuerst natürlich sein Princip: es gibt keine reale Außenwelt, also auch keine Wirkung des menschlichen Willens auf sie. Dann wol auch die alte Afterlehre, dass Geist und Materie so total verschiedene Dinge seien, dass eine Wechselwirkung zwischen ihnen nicht denkbar sei. Ja, mit dem vielberufenen „nicht denkbar“ hat es eine eigene Bewandtnis. Es dient manchen Philosophen eben so als ein willkommener Vorwand, wie irgend einem trotzigen Machthaber sein „non possumus“, oder einem störrigen Ross seine üble Laune. Wenn einem eigensinnigen Köpfchen irgend etwas „nicht denkbar“ ist, folgt daraus, dass es auch nicht sein und geschehen könne? Woher weiß man denn, dass überhaupt nur das sein und geschehen könne, was der Mensch denken kann? — Solch ein dünkelhafter Wahn setzt eine Selbstüberhebung voraus, die dem unvollkommenen Menschen wahrhaftig nicht ziemt und am allerwenigsten dem Philosophen zur Ehre gereicht. Und dazu kommt dann noch, dass es superkluge Leute gibt, die das bisschen Denkbarkeit, welches uns Menschen zur Verfügung steht, sich durch ihre eigenen Grillen vollends verderben. Was nöthigt uns denn, Geist und Materie so gar heterogen zu denken, dass eine Wechselwirkung zwischen ihnen nicht stattfinden könnte? — Etwa das Idol vom „einfachen Wesen“? — Und warum muss man denn dieses erbärmliche und nichtige Idol, diese grund- und haltlose Schrulle einer überspannten Speculation, noch immer verehren? — Ja freilich, ihr Herren, wenn ihr durch eure eigenen Kunststückchen die Confusion in die Welt getragen habt, dann ist sie freilich undenkbar, nämlich für euch, und dann müsst ihr neue Kunststückchen machen um die Undenkbarkeit zu entfernen, wobei dann erst recht das wahre Monstrum von Unsinn zu Tage kommt. Wer aber nicht mehr wissen will, als der Menschengeist fassen kann, und wer sich nicht in den Netzen selbsterzeugter oder überkommener Truggebilde verfängt, dem ist die Wechselwirkung zwischen Außen- und Innenwelt, zwischen Natur und Geist, gerade so begreiflich, wie die Wechselwirkung zwischen Materie und Äther. Wenn die Wärme Körper ausdehnen und schmelzen kann, wenn das Licht die organischen Processe der Pflanzenwelt beeinflussen und photographische Bilder hervorrufen kann; wenn der Blitz Bäume zer-

schmettern, Häuser in Brand stecken, Thiere und Menschen tödten kann; und wenn umgekehrt durch mechanische und chemische Vorgänge in wägbaren Körpern imponderable Kräfte und Erscheinungen ausgelöst werden können: so kann auch der Leib auf die Seele, die Seele auf den Leib und durch diesen auf die Außenwelt wirken. Dass diese Wechselwirkung nicht ein bloßer Gedanke, sondern eine objective Thatsache ist, dagegen wird der Idealismus niemals etwas ausrichten, wie oft er auch noch verjüngt werden möge. Wie die Dinge ohne solche Wechselwirkung, d. i. für sich selbst, beschaffen sein mögen, wie diese Wechselwirkung zu Stande komme und verlaufe, wo ihre Angriffs- und Übertragungspunkte liegen, wie die Fortpflanzung, Umsetzung und Erhaltung der Kräfte vor sich gehe, darüber wird vielleicht mit der Zeit mehr Licht verbreitet werden, sicherlich aber nur auf dem Wege exacter Forschung, nicht durch willkürliche Speculationen. Gewiss ist schon heute, dass der absolute Idealismus eben so ohnmächtig ist, die Welt zu erklären, wie der absolute Materialismus.

(Fortsetzung folgt.)

Erziehungs-Maximen.

Von ***Friedrich Ascher.****)

Einleitung.

Betrachte die Erziehung deines Kindes als ein heilig Amt, zu dessen Priester du bestellt bist.

Schon die Rechtlichkeit fordert, dass du das anvertraute Gut in hohen Ehren hältst.

Nun hat aber Mutter Natur dir auch noch die Liebe ins Herz gegeben, und steht das Wol deines Kindes dir höher als dein eigenes. Auch dein Wirken als Bürger dieser Welt findet in deinem Kinde sein weitestes Ziel. Der edle Same trägt seinen Segen von Geschlecht zu Geschlecht weiter fort.

Und auch dir selbst kommt es zugute, wenn du dir treffliche Kinder erziehst; sie werden dein Alter mit sonnigem Glanze verklären.

So eile denn, werde der zweite Schöpfer deines Kindes; wecke seine Seele zur edelsten und vollsten Entfaltung.

Zwar ringt sich die Psyche von selbst aus ihrer Verpuppung; aber dass sie dabei keinen Schaden erleide, und die Entfaltung vollständig sei, das sei deine Sorge.

Scheue nicht zurück vor der Größe der Aufgabe. Das Erziehungsgeschäft ist eigentlich ein sehr einfaches.

Ein rother Faden zieht als Richtschnur durch dasselbe. Hältst du nur fest an ihm, reihen sich die schönsten Perlen von selbst daran.

Dieser rothe Faden ist: Die Erziehung zur moralischen Kraft. Nach dieser Richtung hat alles Streben zu gehen. Alles andere ergibt sich von selbst.

*) In der Biographie dieses vortrefflichen Mannes (s. Pæd. V. S. 453 ff.) bemerkten wir u. a.: „In den letzten Monaten seines Lebens arbeitete er an einer Schrift unter dem Titel: „Erziehungs-Maximen“; vielleicht können wir einmal das hinterlassene Bruchstück dieser letzten Arbeit veröffentlichen.“ Wir freuen uns, den Schwanengesang des edlen Geistes und sinnigen Pädagogen mittheilen zu können. D.

Die Erziehung zur moralischen Kraft, d. i. zur Macht über sich selbst, um das Gute und Rechte nicht allein zu wollen, sondern auch zu können.

Der Weg dazu ist: Erstarkung, Abhärtung, Enthaltsamkeit, Selbstverleugnung, endlich — Herrschaft über sich selbst.

Und dies Alles, ohne dass dem Kinde zu hart geschähe; ohne dass es die Fröhlichkeit der Jugend dabei einbüße.

Das wird die Kunst des Erziehers leisten müssen, und diese Kunst muss erlernt werden. Es ist mit dieser Kunst wie mit jeder andern: entweder hilft dir dein Talent ohne viele Mühe dazu, oder du erringst sie nur mit dem angestrengtesten Fleiße.

Der einzige Unterschied ist der, dass du jeder anderen Kunst entrathen kannst, wenn du kein Talent dafür hast; hier aber zwingt dich die Pflicht, sie für dein Kind zu erlernen, so gut es eben gehen mag.

Zum Erlernen ist Achtsamkeit das einzige Mittel.

Achtsamkeit auf die Kindesnatur im allgemeinen und auf die Eigennatur deines Kindes insbesondere. Ein immerwährendes Eingehen in dieselbe und förmliches Studium derselben. Ein immerwährendes Sichhineindenken in das Kind.

Eine Folge dieser Achtsamkeit wird die Erlangung des richtigen Taktes zur Behandlung des Kindes sein. Eine Eigenschaft, mittels welcher du immer ohne dich lange besinnen zu müssen, das rechte Wort mit dem rechten Ton, und das rechte zeitgemäße Thun dem Kinde gegenüber findest, und so immer des Eindrucks sicher sein kannst, den du auf dasselbe hervorzubringen beabsichtigest.

Dies ist von unermesslicher Tragweite und reicht allein zur Kunst des Erziehens aus. Die Eigenschaft eines richtigen Taktes vermag ein ganzes Erziehungssystem zu ersetzen, und wir machen die Erfahrung, dass oft ganz ungebildete und nichtsweniger als intelligente Eltern ihre Kinder besser erziehen, als hochgebildete, die vielleicht noch mit allen Hilfsmitteln zur Lösung ihrer Aufgabe versehen sind. Diesen fehlte eben nur die Eigenschaft des richtigen Taktes, die jene wahrscheinlich besaßen, und mit welcher sie ohne künstliche Hilfe die schönsten Erfolge errangen.

Trachte also, dir diese Eigenschaft zu erwerben, wenn du sie noch nicht besitzest. Sie ist die erste Bedingung für ein gedeihliches Wirken.

Die nothwendigste Tugend der Eltern ist also die Achtsamkeit und mit ihr verbunden die Sorgsamkeit.

Die Quellen aber, aus denen diese Tugenden am reichsten fließen,

sind die **Gewissenhaftigkeit** und die **Liebe**. Namentlich ist die Liebe der unerschöpfliche Born, dem aller Segen auf das Kind entströmt. Ihr Impuls ist der mächtigste.

Nur muss es auch die vernünftige Liebe sein, die da waltet, und die selbstlose, die nur des Kindes Wolfahrt und das edle Ziel vor Augen hat, das erreicht werden soll. Nicht dem eigenen Wolgefühle soll sie folgen, sich vielmehr beherrschen können in ihren zärtlichen Äußerungen. Sie soll auch zürnen können, wo es Noth thut, und aus sich selbst die Kraft schöpfen, die Erziehung mit Kraft zu leiten. Liebst du dein Kind, wird deine Sorgsamkeit keine Grenzen haben.

Du wirst alle Hilfsmittel aufsuchen, die dich belehren können, wie du mit deiner Aufgabe am besten zustande kommst: den Rath eines Freundes, ein gutes Buch, belehrende Beispiele.

Was letztere betrifft, so wird ein warnendes Beispiel schlechter Erziehung durch die Angst, die es in dir zu erregen vermag, ebenso nützlich werden können wie das beste Musterbeispiel einer guten Erziehung durch das Verlangen, es diesem gleich zu thun.

Du musst nur überall den Honig zu finden wissen, in der Rose wie in der Distel. Das Beispiel umgibt dich tausendfältig; du darfst nur nicht zu bequem sein, nach ihm zu sehen, es zu studiren.

Und noch eins: die Ausrede, dass du etwa „keine Zeit" habest, um all den Anforderungen gerecht zu werden, darfst du dir nicht gelten lassen. Du kannst wol mehr oder weniger Zeit haben, aber „keine Zeit" — das ist nicht wahr. Verstehe nur die Augenblicke zu nützen, sie werden hinreichen.

Freilich müssen deine Maßnahmen und Kunstgriffe desto intensiver wirken, je spärlicher dir etwa die Zeit gegeben ist, in der du dich mit deinem Kinde abgeben kannst.

Liegt aber das „keine Zeit haben" vielleicht nur oder zum Theil in deinem ruhelosen Wesen, dann trachte, dies an dir zu verbessern. Da wäre gleich eine Gelegenheit, die Wahrheit zu bethätigen, dass, wer Kinder erziehen will, zugleich auch sich selbst erziehen muss. Es geht eben nicht anders.

Das Ziel **soll** und **muss** doch erreicht werden. Oder wie? willst du es **nicht** erreichen? nicht einmal dich demselben nach Kräften nähern?

Du hast ein Doppel-Los in deiner Hand: die Zukunft deines Kindes und deine eigene in dieser. Sieh zu, dass du keine Niete ziehst.

Ein altes, arabisches Sprichwort sagt:

So lange fünf Jahre alt noch ist dein kleines Kind,
Ist es dein Herr, drum diene ihm geschwind;
Fünf Jahre noch dazu, dann dient es folgsam dir;
Noch fünf, bist du der Fürst, und es schon dein Vezier:
Dann weiter wird es dir der treuste Freund,
Wenn's aber nicht gerathen, ein gar schlimmer Feind.

In diesem Sinne sollen die Erziehungs-Maximen hier folgen.

I.

Die ersten fünf Jahre.

Mit welcher Freude empfängst du dein Kind! Es ist Blut von deinem Blute — ist ein Theil von dir.

Du musst es erhalten, wie du dich selbst erhältst; und du liebst es, wie du dich selbst liebst.

Es ist dir für die Gegenwart ein Geschenk, für die Zukunft eine Aufgabe.

Du siehst im Geiste die Aufgabe schon gelöst und den neuen Menschen — ganz dein Geschöpf — herrlich an deiner Seite entstanden.

Und das sollst du auch; dieses geistige Ziel soll dir vorschweben; du wirst dich in dasselbe hineinleben und hineinlieben.

Denn nur dadurch, dass du mit Mühe dieses Ziel verfolgst, wird dir das Kind theuer bleiben wie im ersten Augenblicke; womöglich noch theurer deinem Herzen werden.

Aber du wirst bis dahin manche Probe der Ausdauer zu bestehen haben; Proben, an denen so manche Eltern scheitern, denen die Mühe zeitweise zu groß wird.

So ist's mit der Elternliebe bestellt: wenn sie sich nicht selbst ernährt durch die Sorgfalt, mit der sie waltet, erlischt die Glut. Die Mühe, welche die leibliche Pflege des Kindes verursacht, ist freilich die geringere; an ihr erlahmt die Elternliebe wohl selten.

Sie ist ja geboten durch die Hilflosigkeit des Kindes, und ist ein so lieblich Geschäft für die Hand, die die Natur zunächst damit betraut hat, dass diese Hand eher des Guten zu viel als zu wenig thut.

Was Mutterliebe zu leisten vermag, ist ohne Grenzen.

Aber nicht in dem Umfange dessen, was sie leistet, liegt der Segen, sondern darin, dass sie das Beste leistet und das Vernünftigste. Reicht deine Erfahrung und Einsicht für die physische Pflege des Kindes nicht aus, dann eile, vernünftigen Rath und Beistand zu suchen. Diesem folge dann mit Sorgfalt, aber auch mit Ruhe und ohne Ängstlichkeit.

Nichts ist so hinderlich einer guten Pflege als Ängstlichkeit.

Der Grundzug deiner Pflege sei Einfachheit. Liebe und Zärtlich-

keit verweichlichen gerne. Du aber denke jetzt schon an den rothen Faden der Abhärtung, der durch die ganze Erziehung gehen soll, und knüpfe seine ersten zarten Anfänge beizeiten mit Vorsicht an. Dein Kind schläft ebenso gut auf einem härteren als auf einem weichen Lager. Hüte dich aber vor gewagten Experimenten: Bleibe mit allem hübsch im gewöhnlichen Geleise. Nähre, kleide und pflege dein Kind, wie es in Land und Familie üblich ist, und meide alle Sonderbarkeiten.

Dem geistigen Erwachen des Kindes, dem Eröffnen seiner Sinne, lass Zeit zur normalen Entwickelung. Reize nicht sein Nervensystem durch ruhelose Geschäftigkeit.

Je ruhiger du dein Kind auch in physischer Beziehung behandelst, desto besser wird es gedeihen.

Epochemachend für die Erziehung ist bereits das zweite Lebensjahr, wo das Kind anfängt, dein Sprechen zu ihm zu verstehen, und wo es auch gehen lernt.

Da muss auch gleich der Anfang gemacht werden, dass es auf deine Stimme hört, wenn du es anrufst.

Das Kind muss nämlich gleich, wenn es einmal im Zimmer entlang gehen kann, daran gewöhnt werden, auf deinen Ruf zu dir zu kommen, und zwar in welcher Gemüthsstimmung es sich auch befinde, sei es unter Lachen und Fröhlichkeit, sei es unter Weinen und Schreien.

Dies ist die erste und nöthigste Angewöhnung. Hast du das Kind neben dir, kannst du viel eindringlicher zu ihm sprechen.

Weiters Epoche machend ist die Zeit, wo das Kind anfängt, zusammenhängend zu sprechen, also etwa im vierten Lebensjahre. Da muss es gewöhnt werden, auf jeden Zuruf der Eltern mit den Worten zu antworten: „Was wünschest du, liebe Mutter, lieber Vater“, oder: „Ja, liebe Mutter, lieber Vater, sogleich.“ Damit ist eine Art Zwang geschaffen, der jede ungebürliche Antwort ausschließt.

Auch für diese Angewöhnung muss das Kind durch immerwährendes Wiederholen und Üben geschult werden.

Kommt das Kind auf jeden Zuruf, und kommt es auf diese Weise, dann ist der beste Anfang zum Gehorsam gemacht.

Dann braucht es nur noch Consequenz, damit das Angefangene zur Gewohnheit werde. Das ganze Gebäude des Gehorsams ruht auf Gewohnheit.

Deine Aufmerksamkeit und deine Kunst, junge Mutter, soll dahin gehen, einem Ungehorsam deines Kindes vorzubeugen. Dein Kind soll den Ungehorsam gar nicht kennen lernen, geschweige, dass er ihm zur Gewohnheit werde.

Es handelt sich nur darum, wer zuerst dem andern den Rang abläuft: dein kräftiger Wille oder der Eigenwille des Kindes.

Die ersten Anfänge sind freilich das Schwierigste.

Du wirst deine mütterliche Zärtlichkeit oftmals unterdrücken und dich überwinden müssen, um hart und consequent zu bleiben; darfst dich nicht durch Thränen bestechen lassen, oder gar dem Schreien des Kindes nachgeben.

Je fester du gegen Thränen bist, desto weniger werden fließen.

Auch wirst du dir immer Zeit nehmen, einen Act des Gehorsams auch ganz durchzuführen; nicht dass du wegen Zeitmangels auf halbem Wege die Sache abbrechen und unvollkommen gut sein lassen würdest.

Die Viertelstunde oder halbe Stunde Zeit, welche du dir dazu nimmst, erspart dir für andere Fälle unberechenbar viel Zeit.

Ein folgsames Kind erspart dir die meiste Zeit.

Was du in Bezug des Gehorsams thust, muss immer vollkommen gethan werden.

Die ganze Erziehung in den ersten fünf Jahren braucht aus nichts anderem zu bestehen, als aus der Erziehung zum Gehorsam.

Und zwar zu einem blinden, mechanischen Gehorsam, wie er für dieses Alter nicht anders sein kann.

Das Kind muss dir folgen, blos weil du es willst und es von ihm begehrst, ohne dass du einen Grund dafür anzugeben brauchst.

Dies muss zu einem förmlichen Exercitium werden, welches aber geschickt zu leiten ist. Denn das Thun des Kindes — besonders wenn dieses lebhaft ist — gibt fast ununterbrochen Veranlassung, etwas abzustellen oder anzuordnen, es somit zur Folgsamkeit aufzufordern: Daraus kann man aber nicht lauter Übungen des Gehorsams machen.

Deine Kunst wird darin bestehen, passende Augenblicke dafür aufzusuchen, wo die Forderung nach Gehorsam recht verständlich gemacht werden kann. Auf diese besonders markirten Fälle muss das Kind eingeübt werden. Es muss einen ernsthaft gegebenen Befehl von einer leichthin über die Achsel gesprochenen Mahnung unterscheiden lernen, ohne dass es aber seiner Willkür überlassen werden darf, zu entscheiden, ob das gesprochene Wort als Befehl oder als leichte Mahnung aufzufassen sei. Hierin scheint vielleicht ein Widerspruch zu liegen. Aber die Praxis bringt diesen Widerspruch bald ins reine, und das Kind lernt an der Kürze und Schärfe des Wortes und an dem Ton, der es begleitet, einen wirklichen Befehl von gewöhnlicher Sprachweise wol unterscheiden.

Ja, es lernt — und muss lernen — der stummen Geberde, der befehlend ausgestreckten Hand oder dem auffordernden Blicke des Auges Gehorsam zu leisten. Auf diesen Standpunkt muss das Kind gebracht werden. Hast du aber dein Kind dahin gebracht, dann sei auch vorsichtig und missbrauche es nicht. Nütze dich und dein Befehlen nicht durch immerwährendes Auffordern zum Gehorsam ab.

Mit richtigem Takt musst du das rechte Maß finden.

Nicht immer am Kinde nergeln — dem Kinde alles verbieten, sei es aus Ängstlichkeit, Engherzigkeit oder übler Laune — ihm vielmehr das größte Maß von Freiheit lassen — vieles übersehen — nicht allzu häufig, aber im rechten Augenblicke Gehorsam fordern — — dann aber auch kurz, kräftig, unabänderlich und beharrlich — so magst du es halten. —

In dem Gewöhnen an den blinden Gehorsam liegen auch schon die Anfänge des „rothen Fadens“, von dem in der Einleitung gesprochen wurde. Sie bestehen darin, dass das Kind ertragen lernt, seinen Eigenwillen gehemmt und gefesselt zu sehen. Es lernt — jetzt noch unbewusst — seinen eigenen Willen zu verleugnen und thun, was eine fremde Kraft von ihm fordert. Die beste Vorbereitung dafür, dass es späterhin selbst diese Kraft über sich ausübe. Ohne jetzt noch absichtlich mit der Schule der Enthaltsamkeit zu beginnen, ist jedes Versagen eines Wunsches, jedes Verweigern, wie es beim kleinen Kinde so oft nöthig wird, schon eine aufgedrungene Übung in der Enthaltsamkeit.

Indem das Kind folgt, muss es doch auch sich selbst bezwingen.

So sei denn dein ganzes Streben darauf gerichtet, dem Kinde in dieser Lebensperiode einen stricten und mechanischen Gehorsam anzugewöhnen. Der Segen davon wird ein unermesslicher sein.

Wol wird das Kind später, wenn es zur Einsicht kommt, auch durch Vernunftgründe zu leiten sein; aber die Basis eines gewohnheitsmäßigen blinden Gehorsams wird erst dann ihren großen Vortheil zeigen. Wie willig wird es sich dann der Einsicht unterordnen!

Und es ist so leicht, das kleine Kind zu gewöhnen.

Wenn nur vom zweiten Lebensjahre an nichts versäumt wird.

Je weniger du versäumst, desto milder kannst du dein Kind behandeln.

Sein zartes Alter fordert Milde und Zartheit. Musst du eine Ruthe hinter den Spiegel stecken, so ist das nur ein Aushängeschild deiner eigenen Unfähigkeit.

Welche Tonleiter der Behandlungsweise müsste früher erschöpft werden, bis es dazu kommen kann!

Und welche unendliche Tonleiter der Behandlungsweise steht dir zu Gebote! Wie kannst du wirken mit den feinsten Mitteln.

Welche unendliche Macht vermagst du zu gewinnen über das Herz des Kindes! Wie leicht wird es dir sein, auf seinem noch unberührten Gemüthe zu tasten wie auf einem Instrumente; es zu stimmen, wie es dir gut dünkt!

Wie spielend leicht ist es und wie wenig Kunst gehört dazu, den Willen des Kindes zu beherrschen; so dass du dich sogar vor einem „Zuviel" hüten musst.

Es braucht nur Aufmerksamkeit, Takt und Geduld. Letztere in so ferne, als man dem Kinde auch Zeit lassen muss, gehorsam zu werden. Es muss ja den Gehorsam erst erlernen. Mit dem dritten Jahre muss es kleinere, mit dem vierten Jahre größere Proben bestehen können; mit dem fünften muss schon die Gewohnheit wurzeln.

Dein Vorgehen sei nicht überstürzt, sondern bedächtig, sicher, stetig fortschreitend.

Deine Behandlungsweise sei milde und liebevoll; zu Zeiten mit Ernst und Nachdruck, immer mit Ruhe und immer mit Festigkeit.

Das Kind muss wissen, dass deine Festigkeit unerschütterlich ist.

Ernst und Festigkeit paaren sich sehr gut mit Milde.

Um aber fest bleiben zu können, musst du dir immer taktvoll bewusst sein, was und wie weit du fordern kannst.

Gehst du so vor, wird das Kind kaum gewahr werden, wie eng du die Bande des Gehorsams um dasselbe schlingst.

Seine Fröhlichkeit — dieses reizende und glückliche Vorrecht der Kindesnatur — wird nicht angetastet werden. Im Gegentheil, je gehorsamer das Kind ist, desto mehr Freiheit kannst du ihm lassen, und desto ungebundener wird seine Fröhlichkeit sein. Und wie leicht werden sich Unarten abstreifen! wie leicht wird größeren Fehlern und Mängeln vorzubeugen sein! Somit liegt — wiederholt gesagt — die ganze Erziehung in dieser ersten Lebensperiode in der Angewöhnung an einen blinden, mechanischen Gehorsam.

Diese muss aber erzielt werden, sei es mit Milde, oder wenn nicht anders, auch mit Strenge. Letzteres wird immer sein müssen, wenn schon Jahre (das zweite, dritte, vierte Jahr) für die Erziehung zum Gehorsam versäumt wurden. Eine Versäumnis der Eltern, die leider das Kind büßen muss.

Jetzt ist es noch leicht, das Versäumte nachzuholen.

Eine erhöhte Kraftanstrengung und der feste Wille, mit der Correction durchzudringen, werden es vollbringen.

Die Principien bleiben dieselben.

Nur tritt an die Stelle des Ernstes jetzt zeitweise ein Ton der Strenge.

Und an die Stelle der Rüge mitunter auch Strafen.

Doch nicht etwa Schläge. In einem Alter, wo das Entziehen einer Birne oder eines Apfels fast empfindlicher ist als ein Schlag, wird es nicht nothwendig sein, zu einem so groben Mittel zu greifen. Ein festes Anfassen an der Hand, gleichsam wie mit einer Fessel, wird die gleiche Wirkung thun.

Wie Strafen für die Renitenz, werden auch Belohnungen für bezeigte Folgsamkeit nun am Platze sein.

Die Hauptsache sind unausgesetzte Übungen, wozu ja so häufig Gelegenheit sein wird; Übungen, die zugleich Proben des Gehorsams sind (z. B. das Zusammenräumen der Spielsachen, wenn das Kind des Spiels schon überdrüssig geworden ist; oder das Ordnen eines Schrankes, oder Besorgen irgend eines Auftrages im Augenblicke, wo es eben an ein lustiges Spiel gehen soll, u. dgl.).

Die Zeit drängt ja; die Fortschritte müssen einander schnell folgen. Thatkraft und Beharrlichkeit müssen ihre Gewalt ausüben, soll es gelingen, das Versäumte noch in dieser Lebensperiode nachzuholen.

Denn in der folgenden, wo schon die eigentliche moralische, wie auch die intellectuelle Erziehung beginnt, wird es immer schwieriger.

Für die moralische Erziehung ist aber die beste Vorbereitung, wenn das Kind bereits an einen stricten Gehorsam gewöhnt ist. Was die intellectuelle Erziehung betrifft, so beschränkt sie sich in den ersten fünf Jahren auf ein anscheinend sehr enges Feld, das aber von mächtigem Einfluss auf die spätere Bildungsfähigkeit wird.

In den ersten Jahren entwickelt sich des Kindes Geist durch die Sinneseindrücke, die das Kind empfängt, durch den kosenden und belehrenden Umgang derer, die es umgeben, durch die Spiele, die ihm zur Beschäftigung gegeben, und durch die Spielgenossen, die ihm zugesellt werden. Namentlich liegt in den Spielen des Kindes eine ganze Stufenleiter geistiger Entwickelung. — Wol dem Kinde, wenn du es verstehst, darin mit Meisterschaft vorzugehen.

Das Material dafür ist heutzutage ein ungeheueres. Eben deshalb bedarf es der Mühe, um mit Umsicht zu wählen.

Weißt du gar nicht Spiel und Beschäftigung selbstständig zu leiten, möge Fröbels Kindergarten dir als Vorbild dienen. Hältst du auch nicht strenge an seinen Formen, halte dich an den Geist, der sie durchweht.

(Fortsetzung folgt.)

Grammatik in der Volksschule.

*Von Übungsschullehrer **Robert Schwarz**-St. Pölten.*

Die Stellung, welche der grammatikalische Unterricht in der Volksschule einzunehmen hat, ist gegenwärtig nicht mehr zweifelhaft. Derselbe soll in Verbindung mit dem Sprachgefühle die Sprache verstehen und gebrauchen lehren, so zwar, dass er das Sprachgefühl qualitativ und quantitativ ergänzt.

Mit den allerersten Regungen des kindlichen Geistes zugleich beginnt auch jener wunderbare Trieb, dessen Ausfluss die Sprache ist, seine Thätigkeit zu entfalten. Aber nur dieser Trieb, die innersten Regungen des Seelenseins durch Laute auszudrücken, und das physische Vermögen der Lautsprache sind dem Menschen angeboren. Die Sprache selbst und ferner die Eigenart der Sprache — deren Nationalität — sind Sache der Erziehung. Durch die vereinigten Bemühungen einer zärtlichen Mutter, eines freundlich ernsten Vaters, liebevoller Geschwister, Gespielen u. s. w. entwickeln sich Hand in Hand des Kindes Geist und Sprache. Durch die Thätigkeit der Sinne zieht die Außenwelt in des Kindes Seele, und durch die Sprache vornehmlich offenbart sich wieder das Innenleben. Stetig kräftigen sich die Sprachorgane und qualificiren sich in der Richtung der gepflegten Sprache. Mit der Häufung von Vorstellungen und Begriffen gewinnt die Sprache an Wortreichthum, also an Umfang; Klärung der Begriffe und reiferes Denken bringen sachliche Klarheit der Rede, und fortgesetzte Übung im Sprechen hat wieder Gewandtheit und Gefälligkeit im Ausdrucke zur Folge. So wird der Mensch der Sprache mächtig, ohne dass ein regelrechter Unterricht ihn dahin geführt hätte. Seine Sprachfertigkeit und sein Sprachverständnis basiren nicht auf theoretischen Sprachregeln, sondern auf einem durch tausendfache Übung und traditionelle Überlieferung erworbenen, passiven und activen Sprachempfinden, das sich am besten mit dem Ausdrucke Sprachgefühl bezeichnen lässt. Selbstverständlich wird die Eignung dieses Sprachgefühles als Wegweiser zum Gebrauche und Verständnisse der Sprache immer abhängig sein von der Qualität desselben. Diese aber wird als Folge des im Individuum und in den äußeren Umständen begründeten verschiedenen Entwicklungsganges der Menschen stets nicht nur individuell, sondern auch pro tempore sehr verschieden sein müssen. Immer aber, auch selbst bei directer generischer Schulung wird das Sprachgefühl ein mehr negativer Rathgeber bleiben, der in gewissen Fällen wol das Ungehörige und Unpassende zur Wahrnehmung bringt, nicht aber gleichzeitig das Richtige vorschreibt.

Noch ganz anders gestaltet sich die Sache, wenn man die zweite Erscheinungsform der Sprache in Betracht zieht. Der Mensch soll ja auch auf schriftlichem Wege andere verstehen und sich verständlich machen können. Hier nun erweist sich das Sprachgefühl als durchaus unzulänglich; auf dem Wege eines blos mechanischen Vor- und Nachthuns ist hier nichts zu erreichen, und der theoretisch-praktische Sprachunterricht tritt in seine Rechte. Dieser Überzeugung war man auch schon in den Zeiten der Gründung der Schulen überhaupt, und die damaligen Unterweisungen im „Lesen und Schreiben“ zeigen uns den Beginn des Sprachunterrichtes. Die heutige Schule, deren Vorzug hauptsächlich in dem Princip der Rationalität des Unterrichtes besteht, kann schon um dieses Grundsatzes willen der Sprach-Theorie nicht entbehren, und auch die richtige Anschauung, dass der Schüler nach dem Verlassen der Schule zu eigener Fortbildung befähigt sein soll, verweist den Unterricht entschieden auf gründliche Unterweisung, die allein zur Weiterbildung anregt und fähig macht.

So wäre denn die Nothwendigkeit des grammatikalischen Unterrichtes in der Volksschule dargethan, und es erübrigt nur noch das bezügliche Was? und Wie? zu erörtern.

Sprache ist bekanntlich das intellectuelle Vermögen, die eigenen Gedanken in Worte kleiden und ebenso die in Worten ausgedrückten Gedanken anderer verstehen zu können. Sprachlehre dagegen ist die Wissenschaft, welche uns den Gedanken die richtige sprachliche Form zu geben lehrt, sei dies nun in Wort oder Schrift. Bezieht sich nun auch, wie schon die Definition sagt, die Grammatik zunächst auf die sprachliche Form, so ist dieselbe dennoch in allen Fällen innigst verknüpft mit der Sache, so zwar, dass die Einsicht in die sprachliche Form zum Verständnisse des Inhaltes, des Gedankens, oft unerlässlich ist, mindestens sich aber stets förderlich erweist. Das Verständnis des Satzbaues, der Satzzeichnung u. s. w. ist eine ebenso mächtige Hilfe für die Hebung des im Satze niedergelegten Gedankens, wie umgekehrt dieser letztere wieder den Satz, die Satztheile und deren Fügung charakterisirt. Innerhalb der Grammatik aber wird jede grammatikalische Kenntnis zur Sache, zum Begriffe, der sich aus Anschauungen entwickelt, und diese Anschauungen gründen sich auf nichts Anderes wieder als auf das Verständnis des sachlichen Inhaltes der Sprache.

Die Grammatik gliedert sich nun in die Wortbildung, Wortbiegung und Wortfügung. Die Wortbildung hat es natürlich nicht mit der Betrachtung der physischen Entstehung der Laute und Wörter zu thun, sondern mit dem hörbaren Effecte dieses physischen Vorganges und mit der graphischen Wiedergabe desselben, und im engeren Sinne mit der Wortbildung aus den Grundformen der Sprache. Die Wortbildung gliedert sich demnach in die Lautlehre, in die eigentliche Wortbildungslehre und in die Orthographie. Die Wortbiegungslehre handelt alleinig von der sprachlichen Veränderung oder Biegung der biegbaren Redetheile, und die Wortfügung belehrt uns über die Bildung und Gliederung der Sätze und über die Satzzeichnung. Außerhalb dieser drei Kenntniskreise, aber zur Grammatik gerechnet, sind noch zu nennen die Lehre von der Bedeutung der Wörter (Onomatik), die Lehre von der Sinnverwandtschaft der Wörter (Synonymik) — beide als Zweige oder Unterabtheilungen der Wortbildungslehre — und als ganz alleinstehend die Lehre von der Mehrdeutigkeit der Wörter.

Die Volksschule hat natürlich diese wissenschaftliche Gliederung nicht weiter zu beachten; ihr Standpunkt ist immer nur jener des Bedürfnisses. Dieses letztere aber ist einerseits gegeben durch das Ziel des Sprachunterrichtes und anderseits durch den geistigen Standpunkt der Lernenden. Diese beiden Gesichtspunkte kennzeichnen mit völliger Klarheit sowohl den grammatikalischen Lehrstoff als auch dessen Anordnung.

Der innere Lehrgang ist wie bei jedem richtigen Elementarunterricht analytisch-synthetisch. Würde der Unterricht unabhängig sein vom Unterrichtssubjecte, so wäre der Lehrgang ungefähr folgender. Der Ausgangspunkt ist stets ein zweckmäßig ausgewähltes Sprachstück. Die sachliche Behandlung desselben führt zunächst zur Gliederung des Ganzen in die einzelnen Gedanken, also zur gleichwertigen Unterscheidung der Sätze, zur Interpunction, ferner zur Onomatik, Synonymik und eventuell zur Lehre von der Mehrdeutigkeit der Wörter. Die Betrachtung der Beziehungen der einzelnen Sätze auf und zu einander führt zur generischen Unterscheidung derselben, zur Kenntnis der Zusammenstellung einzelner Satzganzen, also zur Syntax. Die sachliche Betrachtung jedes einzelnen Satzes führt zur Kenntnis der Satztheile und zu deren generischer Unterscheidung; die Betrachtung der einzelnen Satztheile leitet zur Kenntnis der Wortarten an sich, ferner zur Wortbildungs- und Wortbiegungslehre; die Betrachtung der Wörter endlich führt zu deren Zerlegung in Silben und Laute, zur Lautlehre und Orthographie. — Selbstverständlich würde die Durchnahme der ausgewählten Sprachstücke nur der Vorführung und Veranschaulichung des grammatikalischen Lehrstoffes dienen. An der Hand der vorgeführten Sprachtypen wären dann Einübung und praktische Verwertung der gewonnenen sprachlichen Kenntnisse in Wort und Schrift eifrigst zu pflegen.

In diesem Unterrichtsvorgange ist außer dem principiellen Lehrgange auch noch ein anderer Unterrichtsgrundsatz ausgesprochen: Von der Sache zum Zeichen! Also vom Inhalte zur Form, vom Gedanken zum Satze, vom Satztheile zum Worte, vom Laute zum Buchstaben u. s. w.

Die Volksschule wird, veranlasst durch die Rücksicht auf das Unterrichtssubject, nur in einem Stücke von dem eben skizzirten Lehrgange abweichen. Der Ausgangspunkt des Unterrichtes wird nämlich anfänglich nicht ein größeres Sprachganzes sein, sondern dem jeweiligen geistigen Standpunkte der Schüler entsprechend ein Wort, ein nackter Satz, ein erweiterter, zusammengezogener, zusammengesetzter Satz u. s. w. In jeder andern Beziehung ist der oben angedeutete Lehrgang auch jener der Volksschule.

So werden also sowol die sprachlichen Elemente als auch die Sprachregeln durch Analyse der Sprache gewonnen und durch Aufbau neuer Sprachganzen sofort wieder praktisch verwertet. Die durch solche Analyse und Synthese erworbene theoretische Einsicht wird noch geklärt und erweitert durch die schließliche Zusammenfassung und generische Gruppirung der gewonnenen grammatikalischen Kenntnisse. Ein bloßes Zusammentragen der Sprachelemente und Sprachregeln, zumal aus Sprachgebieten, welche dem Unterrichtssubjecte noch ferne liegen, ist naturgemäß ein loses Anhäufen, welches nimmermehr zur Einsicht und Sprachpraxis führen kann, da der Gebrauch ja eben nur wieder durch den Gebrauch klar wird. Hierin liegt auch ein Vorzug der Neuschule vor der Schule älteren Datums. Während die letztere einerseits den

grammatikalischen Lehrstoff nicht der lebendigen Rede entnahm, d. i. einen rein synthetischen Lehrgang einschlug und so die Anschauung vernachlässigte und anderseits den geistigen Standpunkt der Lernenden nicht in Betracht zog und den Lehrstoff blos nach generischen Gesichtspunkten anordnete, fußen Lehrgang und Lehrform der neueren Schule stets auf einer gleichmäßigen Berücksichtigung der Forderungen des Unterrichtsobjectes und Unterrichtssubjectes.

Ein rationeller Sprachunterricht kennzeichnet sich also hauptsächlich durch drei Merkmale: 1. bei der Auswahl des Stoffes durch Beachtung des bei den Lernenden vorhandenen Sprachschatzes, der durch seinen Umfang und seine Qualität den grammatikalischen Lehrstoff der betreffenden Stufe kennzeichnet und begrenzt; 2. bei der Anordnung und Vorführung des Stoffes durch den analytisch-synthetischen Lehrgang und das Princip des Fortschreitens in concentrischen Kreisen, und 3. in der Lehrform durch das Princip der Anschauung.

Sowie im elementaren Geographie-Unterrichte der Lehrstoff durch den Raum gekennzeichnet erscheint, welchen der Schüler mit seinen leiblichen Augen beherrscht, ebenso ist auch der elementare Sprachunterricht hinsichtlich des stofflichen Inhaltes in dem Sprachgebiete des Schülers, d. i. in dessen bereits erworbenem Wortschatz und dessen Redefertigkeit ausgesprochen. Dieses kindliche Sprachgebiet ist zunächst durch Einsicht zu klären und zu vertiefen, wol auch zu säubern und neu zu bepflanzen. Mit der Erweiterung des Gedankenkreises mehren sich dann von Stufe zu Stufe Wortschatz und Redepraxis und häuft sich natürlich auch der grammatikalische Lehrstoff.

Der zweite Punkt ist eigentlich nur eine Consequenz der ersten und dritten Forderung. Der analytisch-synthetische Lehrgang ist zur Veranschaulichung unerlässlich, und das concentrische Fortschreiten entspringt wieder aus der Beachtung des Entwicklungsganges der Schüler. Sowie sich der Charakter eines Individuums nicht durch physische Äußerlichkeiten ausspricht, sondern durch dessen Verhalten und Wirken in seiner natürlichen Umgebung, so gewinnt auch der Laut erst im Worte Leben und Bedeutung, ebenso das Wort im Satze und der Satz in der Rede. Ferner bringt der elementare Sprachunterricht sowie der Elementarunterricht in den Realien nur Typen, und der concentrisch fortschreitende Unterricht erweitert nicht nur den Kenntniskreis, sondern vertieft ihn auch, indem er neue Typen schafft und die bereits vorhandenen durch Nebenstellung neuer Arten generisch erweitert. Das concentrische Fortschreiten ist also hier nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ.

Bezüglich des dritten Punktes sei nur nochmals bemerkt, dass die Rationalität im Unterrichte ein blos gedächtnismäßiges Aufnehmen des Lehrstoffes völlig ausschließt, dagegen gründliches, also verständnisvolles Erfassen desselben fordert. Dieses aber kann sich nur auf Anschauung gründen und auf das Erfassen des Wesens der Sache. Das Wesen der sprachlichen Elemente besteht aber in deren Function in der Rede, und die Sprachregeln sollen nichts Anderes sein als eine reife Frucht vielfacher Anschauung.

Im folgenden soll nun auf die beiden Fragen Was? und Wie? bezüglich des grammatikalischen Lehrstoffes der Volksschule näher eingegangen werden. Einem häufigen, weil praktischen Brauche folgend unterscheiden wir auch hier Unter-, Mittel- und Oberstufe.

Gemäß der am Eingange dieser Abhandlung angegebenen Tendenz des gesammten Sprachunterrichtes findet sowol die Pflege des Sprachgefühles auf unmittelbarem Wege als auch der directe, theoretisch-praktische Sprachunterricht in der dreifachen Richtung von Schreiben, Lesen und Grammatik auf allen Stufen der Volksschule gleiche Berücksichtigung. Die Sprachpraxis sorgt für den Sprachstoff und zeigt durch ihre Extension und Intension die stufenmäßige Begrenzung der Sprachtheorie; die Grammatik sichtet und ordnet den vorliegenden Sprachstoff, indem sie denselben generisch gruppirt und aus dem richtigen Sprachgebrauche die für alle Fälle geltende Regel ableitet; Schreiben und Lesen endlich lehren das active und passive Verständnis der Darstellung.

Mit dem ersten Worte, das der Lehrer zu den neueingetretenen Zöglingen der Volksschule spricht, also eine geraume Zeit vor dem Beginne des theoretischen Sprachunterrichtes, beginnt schon der indirecte Sprachunterricht auf rein praktischem Wege, die sprachliche Fortbildung und Ausbildung der Schüler auf dem Wege der Nachahmung, des Vor- und Nachthuns. Das vorhandene Sprachwissen und Sprachkönnen der Kleinen soll nicht nur vom intellectuellen, sondern auch vom ästhetischen Standpunkte aus geläutert und fortgebildet werden. In der lebendigen Rede des Lehrers sieht der Schüler den Prüfstein für das Rechte und Fehlerhafte in seiner bisherigen Sprachpraxis; sieht der Schüler ferner sein Vorbild, durch dessen Nachahmung er Geist und Form der Sprache unmittelbar in sich aufnehmen soll. Es bedarf wol keiner Erwähnung, dass der Lehrer nicht blos in den Sprachstunden den Schülern in dieser Richtung Muster und Vorbild sein soll, sondern dass er zu jeder Zeit, auf allen Stufen und mit jedem Worte die materiellen und formellen Forderungen der Sprache verkörpere. In allem ist ja Sprache, und die vielbeliebte Concentration im Unterrichte hat nur noch zwei Punkte, wo sie sich in gleicher Weise aussprechen soll, nämlich in Bezug auf die Verstandes- und Willensbildung. In allem sei also Moral, Verstandesbildung und Sprache. Schon das Beispiel des Lehrers, die Worte stets sach- und formgemäß zu gestalten, wird den Schülern eine mächtige Anregung sein, ein gleiches zu thun; directes und consequentes Anhalten in dieser Richtung wird diesen momentanen Impuls zur Gewohnheit fördern.

Es kann deshalb nicht oft genug wiederholt werden, dass jeder Unterricht zugleich Sprachunterricht sein soll. Auf diesem Wege lässt sich Großes erreichen. Die Rede des Lehrers sei daher stets, abgesehen von der sachlichen Qualification in der Richtung des Unterrichtsobjectes und Unterrichtssubjectes, auch formvollendet, gut betont und dem Inhalte entsprechend gegliedert. Dieselbe wird dann um dieser Eigenschaften willen nicht blos sachlich klar und verständlich und in sprachlicher Beziehung ein anregendes Vorbild sein, sondern auch den Unterricht beleben, die Aufmerksamkeit wacherhalten und in allgemein ästhetischer und sittlicher Beziehung die Schüler erziehend beeinflussen. Der Schüler aber werde, soferne der im Beispiele des Lehrers gelegene Impuls zuweilen seine Wirkung versagt, stets direct angehalten, auf seine Worte zu achten, die passendsten Ausdrücke zu wählen, gut zu betonen, richtig zu gliedern und die Rede nicht nur absolut, sondern auch relativ richtig, d. i. mit Rücksicht auf das Vorangehende form- und sachgemäß zu gestalten. Möglichst frühzeitig führe die Schule ihre Zöglinge auch zur Selbstständigkeit. Der Schüler soll nicht nur jede einzelne Frage sachlich und sprachlich richtig

beantworten, sondern auch über ein gegebenes Thema in zusammenhängender, freier Rede zu antworten angeleitet und befähigt werden. Diese Forderung ist eine stehende für alle Unterrichtsstufen; nur Inhalt, Umfang und Form solcher sprachlicher Schülerleistungen sind natürlich mit Rücksicht auf die geistige Eignung der verschiedenen Stufen auch verschieden.

Der theoretisch-praktische Sprachunterricht hat nach dem Angeführten nun noch die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass der Schüler sich der bereits empirisch geübten und beobachteten Sprachgesetze auch bewusst werde, dass sich der Sprachusus zum Sprachgesetz entfalte, dass an Stelle der traditionellen Gewohnheit die Einsicht und Regel trete, und dass ferner der Schüler auch der zweiten Erscheinungsform der Sprache, der schriftlichen Darstellung derselben passiv und activ mächtig werde. Beider Aufgaben Lösung beginnt natürlich ebenfalls schon auf der untersten Unterrichtsstufe unter dem gemeinsamen Titel Sprachunterricht und setzt sich fort durch alle folgenden Stufen in den verschiedenen Disciplinen des Sprachunterrichtes: Schreiben, Lesen, Grammatik und Orthographie, Gedankenausdruck u. s. w.

Der Stoff der untersten Sprachstufe gipfelt nun darin, die Urelemente der Sprache — die Laute — und das elementarste Sprachganze — das Wort — zur Anschauung und Darstellung zu bringen. Demgemäß gliedert sich die Thätigkeit der Lernenden nach zwei Richtungen: Hören und Schreiben, Sprechen und Lesen. In dem thatsächlichen Lehrvorgange folgen sich diese Thätigkeiten aber in anderer Anordnung: Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen. Der Lehrgang ist, gefordert durch den Grundsatz der Anschaulichkeit, ein analytisch-synthetischer, und deshalb muss zum Zwecke des ersten Schreib- und Leseunterrichtes einer geläuterten Normalwörtermethode der Preis zuerkannt werden. Auf die verschiedenen Thätigkeitsrichtungen dieser Methode soll hier, da die letztere ja bereits allgemein bekannt ist, nicht eingegangen werden. Uns soll blos die rein sprachliche Richtung derselben beschäftigen. Der Ausgangspunkt ist das sogenannte Normalwort. Durch langsames, scharf articulirtes Sprechen hört der Schüler die Laute heraus. Dieselben werden sodann durch Sprechen geübt, durch das sogenannte Kopflautiren mannigfaltig verbunden und in Klinger und Stummlaute, resp. Selbst- und Mitlaute unterschieden. Hieran schließt sich die graphische Darstellung der Laute, also das Schreiben derselben und das Lesen des Geschriebenen und schließlich das Vorführen der Druckschrift, Lesen derselben und die mannigfaltigsten Schreib- und Leseübungen. Der Laut ist die Sache, der geschriebene oder gedruckte Buchstabe das Zeichen; außerdem ist zu unterscheiden der Name des Zeichens, also der Buchstabenname, der bei Selbstlauten natürlich mit der Sache selbst, also mit dem Laute identisch ist.

Auf diesem Wege gelangt der Schüler nach und nach nicht nur zur Kenntnis, zur Unterscheidung, Darstellung und sprachlichen Verbindung sämmtlicher Laute, sondern auch zu den elementarsten Sprachregeln des Sprechens und Schreibens: zur Praxis der Dehnung und Schärfung im Sprechen, zu den orthographischen Regeln des Schreibens nach dem Hören, zur Bezeichnung der Dehnung und Schärfung bei der schriftlichen Darstellung und zur Großschreibung der Namen. Damit ist aber der Stoff der untersten Sprachstufe noch nicht erschöpft. Der Schüler muss auch Kenntnis und Einsicht erlangen in die eigentliche Elementarform der Rede, den Satz. Derselbe soll nicht nur als

Sprachganzes, sondern auch in Bezug auf dessen Hauptttheile, Satzgegenstand und Satzaussage, dem Wesen und der Form nach verstanden werden. Das Wesen des Satzes ruht aber in dessen sachlichem Inhalte und folgerichtig im Inhalte und in der inhaltlichen Beziehung der Satztheile; die Form hingegen besteht in der Wahl, Biegung und Anordnung der Redetheile. Es werden also dem Gedankenkreise der Schüler entsprechend Normalsätze vorgeführt, dem Inhalte und der Form nach gegliedert, und auf diese Weise der Satz selbst, ferner Satzgegenstand und Satzaussage und schliesslich die Redetheile oder Wörter unterschieden. Immer ist der sachliche Inhalt der Ausgangspunkt. Das Verständnis desselben lässt sowol den Satz als Ganzes erkennen als auch die Satztheile unterscheiden. Die Redetheile werden also weder auf dieser noch auf allen übrigen Unterrichtsstufen direct als solche, sondern zuerst immer als wirkende, bedeutsame Theile der Rede, als Satztheile vorgeführt. Daraus ergibt sich, dass die Redetheile auf einer Unterrichtsstufe nur in jenen Gattungen und nur in jenen Biegungsformen zur Betrachtung gelangen werden, in denen dieselben in dem dieser Unterrichtsstufe als Ausgangspunkt beim Sprachunterrichte zukommenden Sprachganzen enthalten sind.

Der Sprachstoff der Unterstufe ist also der Sache und Form nach im einfach nackten Satze gegeben. So wie sich das Denken der Schüler in der elementaren Form der einfachen Verbindung zweier Begriffe bewegt, so ist auch der sprachliche Stoff dieser Stufe die Betrachtung der einfachsten Redeform, des nackten Satzes. Aus der Satzlehre bringt also die Unterstufe das Wesen des Satzes und das Wesen des Satzgegenstandes und der Satzaussage in typischen Gestalten; aus der Wortlehre ferner die Kenntnis des Haupt-, Zeit- und Eigenschaftswortes mit der Zahlbiegung; aus der Orthographie endlich die elementaren Regeln über das Schreiben nach dem Hören, über die Bezeichnung der Dehnung und Schärfung und über die Großschreibung; aus der Interpunction schließlich lehrt sie den Gebrauch des Punktes als Satzschlusszeichen. Selbstverständlich finden diese Forderungen im Sprechen, Schreiben und Lesen stets gleiche Berücksichtigung.

Der Stoff der Mittelstufe nun ist im erweiterten einfachen und im zusammengezogenen Satze gegeben. Sowie das Denken des Schülers mit der sachlichen Erkenntnis zugleich in der Entwickelung fortschreitet, so gewinnt auch dessen Rede an Umfang und Intension, so mehrt sich auch der grammatikalische Lehrstoff.

Durch sachliche Analyse des erweiterten Satzes findet der Schüler außer Subject und Prädicat nun noch weitere, neue Satztheile. Hauptsache ist, dass der Schüler diese neuen Satztheile wie früher Subject und Prädicat in ihrem Wesen erfasse und hierdurch dieselben nicht nur von den letzteren, sondern auch untereinander unterscheide. Ist sich der Schüler in dieser Beziehung klar, so bedarf er zum generischen Erkennen der verschiedenen Satztheile keiner formellen Erkennungszeichen; er erkennt die Sache dann in jeder Form eben wieder an der Sache selber. Das Wesen der Satztheile besteht aber, wie schon einmal gesagt, in deren Function im Satze. Wol wird also die Schule jeden neuen Satztheil in Mustersätze eingekleidet in dessen verschiedenen Formen vorführen, der nächste Zweck dieser Maßnahmen bleibt aber immer die Klärung und Vertiefung des Begriffes des betreffenden Satztheiles. Hieran schließt sich natürlich die Betrachtung der Formen, und man gelangt in dieser

Richtung dann sowol zur Kenntnis neuer Redetheile und neuer Biegungsformen, als auch zur Übersicht jener Gestalten, in denen der betreffende Satztheil in der Rede erscheint.

Auf der untersten Sprachstufe erscheint z. B. das Hauptwort dem Wesen des nackten Satzes entsprechend, nur im Werfalle der Ein- und Mehrzahl. Die Beifügung bringt nun eine neue Form des Hauptwortes, den Wessenfall, und die Ergänzung abermals zwei neue Formen, den Wen- und Wemfall. Nun werden diese vier Formen als erster, zweiter, dritter und vierter Fall rangirt, ferner die Veränderung jedes Hauptwortes in der Fallbiegung betrachtet und mit jener anderer Hauptwörter verglichen, was wieder zur Unterscheidung der starken, schwachen und gemischten Biegung führt.

So wird jede neue Wortart und Wortform der lebendigen Rede entnommen, als Satz- und Redetheil betrachtet und den schon vorhandenen grammatikalischen Kenntnissen generisch angereiht. Auf diese Weise werden die Kenntniskreise jedes Satz- und jedes Redetheiles immer vollkommener. Schließlich folgen dann die übersichtlichen Fragen, wodurch jeder Satztheil ausgedrückt werden könne, welche Verwendung jeder Redetheil im Satze finde und was von jedem Redetheile zu merken und anzugeben sei.

Da der erweiterte und der zusammengezogene Satz beinahe alle Redetheile und Biegungsformen vorführen, so ist der grammatikalische Lehrstoff der Volksschule mit Ausnahme der Kenntnisse vom zusammengesetzten Satze und der Capitel von den Bindewörtern und der Interpunction auf der Mittelstufe erschöpft. Dieselben Bahnen wandelnd absolvirt die Oberstufe den Rest des Lehrstoffes und vermittelt namentlich auch eine Übersicht der grammatikalischen Kenntnisse in generischer Anordnung. Parallel mit der Veranschaulichung und Begriffsentwickelung der diesbezüglichen Kenntnisse geht auf allen Stufen die Fixirung derselben durch entsprechende Definitionen und die passive und active Anwendung des Erlernten.

Bei der passiven Anwendung des Erlernten, worunter wir Lautiren, Lesen, Memoriren, Abschreiben, Niederschreiben des Memorirstoffes und namentlich die Analyse verstehen, ist das jeweilige Lesebuch eine Hauptsache. Das Analysiren sachlich behandelter Sprachstücke ist um des sachlichen und formellen Verständnisses willen nicht genug zu empfehlen. Es kann gar nicht anders sein, als dass der Schüler durch derartiges fleißiges Üben eine ganz befriedigende Sicherheit im Erkennen und in der Übersicht der grammatischen Formen erlangt. Auch sind derartige Analysen, soferne dieselben verstandesmäßig betrieben werden, eine ganz vorzügliche Geistesgymnastik. Der Schlüssel zum Bestimmen der Satz- und Redetheile muss stets das sachliche Verständnis der Rede, also der Gedankeninhalt des Satzes sein; die Ordnung und Folge im Bestimmen gründet sich aber auf die Genesis des Satzes. Mechanische Hilfsmittel zu diesem Zwecke gibt es nicht wenige, z. B. die Gattung und Anordnung der Redetheile, die Biegungsendungen u. dgl.; dieselben sind aber in ihrer Anwendung immer ein Zeichen der Schwäche und Denkfaulheit, und es ist niemals zu rathen, dass sich die Schule auf dieselben stütze.

Wie der Lehrer Fehler in schriftlichen Arbeiten nicht direct verbessert, sondern blos durch Unterstreichen des betreffenden Wortes oder durch Bezeichnen des betreffenden Satzes andeutet und so den Schüler veranlasst, dieselben aus eigenen Mitteln zu verbessern, so wird er auch bei Fehlern in der mündlichen

Rede, beim Lesen und Memoriren und in der Analyse den Schüler stets anleiten, dieselben als solche zu erkennen und sachgemäß zu berichtigen. Andere Verbesserungen, etwa bloßes Vorsprechen oder Vorlesen bei falschem Satzton, directes Berichtigen bei Fehlern in der Analyse u. dgl. sind keine Verbesserungen, weil der Schüler nicht zur sachlichen Erkenntnis des Fehlers gelangt, weil er bei der fraglichen Verbesserung nicht selbstthätig war und deshalb in gegebenen Fällen wieder ebenso unrichtig lesen, construiren und bestimmen wird.

Die active Anwendung besteht in der Synthese, d. i. in dem auf Sprachgefühl und theoretischem Sprachwissen basirten Aufbaue neuer Sprachgebilde. Dies geschieht bekanntlich in Wort und Schrift, indirect mit jedem Worte, das der Schüler spricht oder schreibt, und direct in den zu diesem Zwecke angestellten Sprachübungen. Es ist nicht unsere Sache, diese Sprachübungen nach deren stofflicher Grundlage, nach deren sprachlicher Verschiedenheit und stufenmäßiger Anordnung zu besprechen. Es sei hier nur bemerkt, dass dieselben den Schwerpunkt und die Krone des Sprachunterrichtes bilden. Durch das bloße Aufnehmen und Wiederkäuen von Sprachstücken und Sprachregeln wird der Schüler noch lange nicht der Sprache mächtig; nur durch die productive Anwendung der Sprache in Wort und Schrift wird er im Reden und Schreiben tüchtig. Ebenso wird jeder reale Wissensstoff unklar bleiben und brach liegen, bis der Geist des Lernenden denselben in selbstgeschaffenen Formen zurecht legt und activ verwertet. Nicht im Wissen, im Können liegt der Wert. Man höre hierüber Diesterweg: „Der Schüler weiß nur das recht, was er ordentlich zu sagen weiß. Er lernt nur ordentlich das, worüber er sich auszusprechen angehalten wird.“ Ebenso sagt Fichte: „Alles blos leidende Verhalten ist das gerade Gegentheil von Bildung; Bildung geschieht durch Selbstthätigkeit und zweckt auf Selbstständigkeit ab.“ In ähnlicher Weise sprechen sich alle Pädagogen und Geistesheroen aller Zeiten aus. Die productive Anwendung der Sprache ist somit Hauptaufgabe und Hauptziel des gesammten Sprachunterrichtes und demnach auf allen Stufen der Volksschule mit aller Sorgfalt und Nachhaltigkeit zu pflegen. Stufengemäße Auswahl des Lehrstoffes, Wahrheit und Klarheit im Unterrichte und eine möglichst ausgedehnte active Bethätigung des Schülers nach jeder Richtung sind hierfür die besten grundlegenden Maßnahmen.

Auf der untersten Sprachstufe wird sich diese productive Anwendung der Sprache nur auf Antworten, kurze Beschreibungen als Wiederholung des Anschauungsstoffes und auf das Nacherzählen passender Sprachstücke und Erzählungen beschränken. Der Lehrer dringe nur darauf, dass der Schüler stets möglichst selbstständig und möglichst vollständig sei. Jede unnöthige Hilfe des Lehrers nach Qualität und Quantität, ferner jedes Unterbrechen des Schülers von seiten des Lehrers oder der Mitschüler muss entfallen. Ebenso sei, während der Schüler spricht, jede wie immer geartete Äußerung des Beifalles oder des Missfallens strengstens vermieden. Kein äußerliches Zeichen unterbreche oder beeinflusse also den Gedankengang des Schülers; nur die Sache selbst sei dessen Leitfaden. Dann wird der Lehrer in erster Linie wissen, wie es mit dem Wissen und Können seines Schülers stehe, nach der Weise des Sokrates, der da spricht: „Rede, damit ich dich sehe!“ Hierauf mögen die Mitschüler, die unterdessen aufmerksame Zuhörer waren, sowol über die Sache als auch über die Form urtheilen. Schließlich begutachtet der Lehrer. Man braucht nicht zu fürchten, dass diese Schülercensur in hämische Kritik mit ihren Consequenzen

ausarte; dagegen ist zweifellos, dass die Schüler bei solchem Unterrichtsvorgange vor allem sehr aufmerksam sind und dass ferner hierdurch der vollständigen Absolvirung des Lehrstoffes eine neue Bürgschaft und Stütze erwächst.

Damit der Schüler die besten Ausdrücke zu wählen sich befleiße, ist außer dem Beispiele des Lehrers noch manches beachtenswert und förderlich. Es wird z. B. eine Beschreibung, Nacherzählung u. dgl. in der Schule vorgenommen. Der Lehrer fragt zunächst, welchen Titel der Aufsatz mit Rücksicht auf seinen Inhalt zu führen hätte, ferner was im ersten Satze auszusagen wäre, was dann folgen müsse, was anzuführen unerlässlich wäre und was wegbleiben könne u. s. w. Jeder Satz wird von den Schülern inhaltlich und formell bestimmt und dem Vorangehenden passend angefügt. Um Ordnung und Logik in der Darstellung der Sache festzuhalten und um Abwechselung in die Form und Mannigfaltigkeit in den Ausdruck zu bringen, ist es nöthig, die fertigen Sätze häufig durchzulesen und alle Ausdrücke, die zur Bezeichnung einer Sache zulässig wären, behufs Auswahl zusammenzutragen. Nach dem Dictat eines jeden Satzes werden schwieriger zu schreibende Wörter auf der Schultafel vorgeschrieben, und es hat jeder Schüler etwa gemachte Fehler durch Unterstreichen zu bezeichnen und zu Hause zu verbessern.

Welcher Art auf den verschiedenen Unterrichtsstufen die Übungen im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke wären, welcher reale Stoff in dieser Richtung zu verwenden sei und welchen Forderungen bei der methodischen Behandlung der Aufsatzübungen Lehrer und Schüler nachzukommen hätten, — dies alles liegt abseits von unserem Thema und findet sich überdies in den verschiedensten Lehr- und Hilfsbüchern mehr oder weniger gelungen dargethan. Unsere Aufgabe bestand nur darin, die Tendenz des grammatikalischen Unterrichtes in der Volksschule auszusprechen und eine diesbezügliche Methodik in Grundsätzen und Grundzügen zu liefern. Wir sind somit am Schlusse.

College Stumm.

Eine Sylvestergeschichte von ***K. Albert.***

(Fortsetzung.)

Am Nachmittage trat ich rechtzeitig in das große Wirtszimmer der Gemeindeschenke, wo die Versammlung abgehalten wurde. Man empfing den verhassten Schulmeister mit feindseligen Blicken und verwunderten Mienen; nur dort oder da ward eine Kappe ein wenig gerückt. Der Schultheiß winkte mir gnädig, bei ihm und den Gemeindeausschussmitgliedern auf einem erhöhten, durch ein Holzgitter abgeschlossenen Sitze Platz zu nehmen. Ich grüßte ruhig und setzte mich neben meinen alten Collegen, der als Protokollführer fungirte.

Dumpfes Murmeln: „Der Schulmeister! Was will der? Lasst den Hochmuthspinsel!“ scholl mehr oder weniger vernehmlich an mein Ohr. Die Besonnenern wehrten den allzu lauten Sprechern und gaben mir, dem nur scheinbar ganz Gleichgültigen, meine höchst gefährdete Ruhe dadurch zurück. Jetzt steckten die Nähersitzenden die Köpfe zusammen, während die Entfernteren halblaut murmelten; es ward gezischelt und gewitzelt, man schnitt Gesichter, lachte halblaut, warf zweideutige Blicke nach mir und war augenscheinlich höchst begierig zu erfahren, was ich denn eigentlich wolle.

Gravitätisch, sich oft räuspernd, aber trotzdem jeder Zoll ein Imperator, eröffnete das Dorfoberhaupt die Versammlung und erklärte zunächst, dass ich hierhergekommen sei, die Nachbarn um Verzeihung zu bitten und Frieden mit ihnen zu machen. So wenig das erstere der Wahrheit entsprach — ich schwieg dazu, weil ich bemerkte, dass viele Hörer befriedigt nickten und weil ich eine Verständigung nicht schon beim Beginne abschneiden wollte.

Als ich nun aber trotzdem mit aller Mäßigung und aller nur denkbaren Schonung meines Vorgängers erklärte, so sehr ich Geduld und Nachsicht zu üben bereit sei, so fest müsste ich daran halten, dass die Kinder der Schule nicht zu viel entzogen würden und dass die Eltern ihnen mindestens Lesebücher, Schiefertafeln und Griffel schafften, wenn solche nicht vorhanden oder in unbrauchbarem Zustande seien — da erhob sich zorniges Gemurr, verbissenes Knurren wurde laut, der dörfliche Janhagel an den hintersten Tischen ließ Rufe hören wie: „Die Armen brauchen ihre Kinder! Sie müssen ihnen das Brot verdienen helfen! Ich bin mein Lebtag mit einer zerbrochenen Tafel in die Schule gegangen! Die alten Lesebücher thun's auch, es steht genau dasselbe darin wie in den neuen! Das Schuhschmieren und Zöpfemachen ist

auch nicht alle Tage notwendig!“ Die reicheren Bauern stierten still vor sich hin, aber an ihren Mienen konnte ich merken, dass sie auch nichts für mich Erfreuliches dachten. Lieber Gott, und der Schultheiß! Mit hochgezogenen Brauen und einem unendlich verächtlichen Gesichte blickte er bald auf mich, bald auf die grollenden Ortsunterthanen!

Ich setzte mich, wenig erbaut von dem Erfolge, den ich erzielt hatte. Mein Nachbar, der alte Lehrer, hustete oft und zeigte große nervöse Unruhe. Endlich stand er, sicher gegen seine sonstige stille Gewohnheit, in Freundlichkeiten gegen mich sich überbietend, auf und erklärte den dickköpfigen Bauern, er sei fest wie von seinem Leben davon überzeugt, dass ich es herzlich gut mit den Dorfkindern meine; er habe ja täglich Gelegenheit, sich selbst durch den Augenschein davon zu überzeugen, und über harte Behandlung der Jugend durch mich könne sich gewiss niemand beschweren, im Gegentheil, er selber habe den Stock viel fleißiger gebraucht. Ich besäße eine eigenthümliche Art, die Kinder zur Ruhe zu bringen, um die er mich in früheren Jahren beneidet haben würde. Früher habe man solches Verfahren gar nicht gekannt, es sei wol auch schwer zu erlernen. Sein einziges Hilfsmittel sei immer der Bakel gewesen, was ja die Nachbarn aus eigener Erfahrung gut genug wissen müssten. Er wisse, dass ich hingegen den Stock manchmal wochenlang gar nicht brauche und doch gute Zucht hielte; das sei auch etwas wert. Ich und die Gemeinde müssten uns nur verstehen lernen, dann könne für beide Theile nur Gutes herauskommen. Oft von seinen Hustenanfällen unterbrochen, von der dunstigen, qualmigen Atmosphäre arg geplagt, hatte der würdige alte Mann, sich zu meinem Vortheil selbst verkleinernd, also gesprochen. Ich war tief gerührt und drückte dem braven Collegen warm die Hand.

Beifallsworte wurden da und dort laut, unfreundliche Äußerungen fielen dazwischen: „Er lässt die Kinder nachsitzen! — Das darf er nicht, das brauchen wir uns nicht gefallen zu lassen! — Lieber soll er sie durchhauen! — Wir brauchen sie nothwendiger! — Der neumodische Kram ist dummes Zeug! — Unsere Kinder brauchen auch nicht mehr zu lernen, wie wir beim Cantor gelernt haben, Supertenden werden sie doch nicht!“ Zornig flogen die Worte, sie schlugen wie das tückische Brausen einer herannahenden Wasserflut an mein Ohr und rissen endlich die ganze querköpfige Gesellschaft wieder in die alte Verbissenheit hinein. Man war ja Herr im Dorfe — was brauchte man sich von einem solchen hergelaufenen „jungen Schnauzhahn“ Vorschriften machen zu lassen. Trotzige Voreingenommenheit hier, Unmuth und Verbitterung in meinem eigenen Herzen — was konnte da Gutes herauskommen?

Der Schultheiß sah den Vertheidigungsversuch des Emeritus abgeschlagen; ihm selber mochte wenig an einer Aussöhnung liegen, denn er hasste mich, weil ich mich nach seiner Meinung nicht tief genug vor ihm bückte. Kurzum, es wurde noch viel hinüber und herüber geredet, bis ein eben erst hinzugekommener, wegen seiner Roheit und Gewaltthätigkeit im ganzen Dorfe gefürchteter Taglöhner im brutalsten Tone von der Thüre her rief: „Was macht ihr langen Staat mit dem albernen Schulmeister, schmeißt ihn ’naus, wenn er nicht thun will, was ihr haben wollt! Schickt der Kerl nicht die Kinder heim, wenn er meint, sie wären krank, und verbietet den Kindern, einem ins Haus zu gehen, wenn man Kranke hat! Das wäre eine schöne neue Mode! Und solche Schande soll man sich von einem solchen Grünschnabel anthun lassen?“

Mit diesen rohen Worten hatte der schon oft bestrafte Raufbold dem Fasse den Boden ausgestoßen; hochauf schwollen die Wogen des Zornes, denn alle vermeintlichen erlittenen Kränkungen wurden wieder im Gedächtnisse der in manchen Dingen so lächerlich empfindlichen Bauern lebendig. Man schrie und lärmte wild durcheinander, denn die Unzufriedenen fühlten sich jetzt, da sie einen Führer hatten; nicht einmal die Glocke des Schultheißen vermochte die Ruhe wiederherzustellen. Da legte sich zur allgemeinen Überraschung der am Eingange postirte alte Polizeidiener ins Mittel. Mit eisenfestem Griffe packte er den wildesten Schreier am Kragen und erklärte denselben auf einen Wink des Schultheißen für verhaftet. Dann hielt er, den sich zornig Sträubenden keineswegs loslassend, von seinem Platze aus eine der seltsamsten Reden, die ich jemals gehört habe, an das versammelte Dorfpublicum; mit Stentorstimme nannte er die Bauern kurz und lang, Querköpfe, Dickhäuter, schändliche Meuterer gegen Obrigkeit und Gesetz, die niemals einsähen, was zu ihrem wahren Besten diente, die vielmehr zu allem Guten geprügelt werden müssten. Sie sollten froh sein, einen solchen Lehrer ins Dorf bekommen zu haben; selbst der alte Herr Cantor, der sie ja selber unterrichtet habe und doch auch etwas von der Sache verstehen müsse, habe mich ja über die Maßen gelobt. Wenn ich jetzt ginge, bei dem Gericht oder den Schulbehörden klagbar würde, möchten sie nur zusehen, was draus entstünde — Gutes gewiss nicht! Das geschähe ihnen auch schon recht, denn wer dumm sei, müsse geprügelt werden.

So seltsam sind die Menschen: Was weder durch Güte, noch durch freundliche Vorstellungen zu erreichen gewesen war, brachte der alte Kriegsknecht durch seine Grobheit fertig; es wurde allmählich still, bei Erwähnung des Gerichts und der Behörden duckten sich viele Köpfe scheu, und mancher fragende Blick flog nach mir hinüber. Der Schultheiß, der das unerwartete Eingreifen Wetters sonst vielleicht als eine Beleidigung seiner Amtsehre aufgefasst und höchlich übelgenommen hätte, war augenscheinlich von dem Erfolge der Rede des alten Soldaten sehr befriedigt, denn die Unbotmäßigkeit und Respectlosigkeit der Bauern hatte all' seinen Ingrimm wachgerufen. Mit wichtiger Amtsmiene gebot er dem Polizeidiener, den Arretirten in das in der Schenke befindliche Gemeindehaftlocal zu bringen, dann aber zurückzukehren und jeden, der die Versammlung wieder störe, gleichfalls festzunehmen; er werde ein Exempel statuiren. So geschah's — und das wirkte.

Die Bauern machten zwar noch finstere Gesichter, aber sie verhielten sich doch ruhig; ja, als ich, bleich und erregt, noch einmal auftrat und, hingerissen von meiner inneren Bewegung, schließlich mit Thränen in den Augen, klar zu machen suchte, wie sehr mir das leibliche und geistige Wol der anvertrauten Kinder am Herzen liege, da drängten sich die seltsamen Leute, plötzlich ganz umgestimmt, heran, schüttelten mir die Hände und gelobten in schlichten, aber ehrlich gemeinten Worten, es solle Frieden werden und bleiben. Dass ich's, übermannt von meiner Ergriffenheit, über mich gewonnen hatte, die einfachen Naturmenschen einen Blick in mein Inneres thun zu lassen und damit aus meiner bisherigen Verschlossenheit herausgetreten war — das hatte mir alle Herzen mit einem Schlage gewonnen. Sie glaubten jetzt an mich, und ich lernte an sie glauben — damit war der Boden zum Verständnisse gewonnen. Ein freundliches Wort öffnet gar manches Herz, das sich gewalt-

samen Versuchen zum Aufschließen streng und hart widersetzt; das rückhaltslose Hingeben, die biedere Offenherzigkeit wandelt manchen grimmigen Gegner in einen warmherzigen Freund um. Könnten wir's nur immer über uns gewinnen, am rechten Platze schonend ohne Schwäche, offen ohne Unklugheit zu sein! Träten wir Lehrer überall mit begeisterter Seele für unsere Sache ein, suchten wir gerade mit denjenigen, deren Kinder uns anvertraut sind, frei von kleinlicher Empfindlichkeit, ohne Furcht vor möglicher Kränkung und Verkennung, das rechte Verhältnis zu gewinnen — wir würden größere Erfolge und innigere Freude am Berufe haben!

Niemand erneuerte von jener Stunde ab den Angriff auf meine Person und meine Thätigkeit, ich brauchte nicht mehr beständig auf Abwehr zu sinnen. Vorurtheil um Vorurtheil ward vorsichtig von mir weggeräumt, die kleinen alltäglichen Vorkommnisse des Schullebens gaben erwünschte Veranlassung, die letzten Missverständnisse aus dem Wege zu schaffen. Welches hohe, reine Glück für mich, als die meinen Bestrebungen anfänglich so feindselige Gemeinde endlich ganz gewonnen war! Aber — aber! Schon lauerte ein neues Verhängnis; nach kurzer Zeit stillen, befriedigten Berufslebens merkte ich, dass der Schultheiß keineswegs mit der neuen Gestaltung der Dinge einverstanden war. Er mochte mich mit meinem stillen Wesen und meiner von allem Hochmut freien, aber ernsten Festigkeit nun einmal nicht leiden. Allerhand Schliche und Ränke machten mir das Leben sauer; vorsichtig, aber unablässig ward ich beobachtet, von dem geldprotzigen Dorfmudir sowol, wie von seinen Creaturen — und er besaß deren eine erkleckliche Anzahl, die mehr oder weniger von seinem Geldbeutel abhängig waren. Ein hinkender Bösewicht besonders ging mir auf Schritt und Tritt nach, um wennmöglich irgend ein unbedachtes Wort oder dergleichen aufzuschnappen, was dann brühwarm der Behörde überbracht worden wäre und den Plan des Schulzen, „dem Hochmuthspinsel von Schulmeister“ doch noch aus dem Dorfe auf ein Strafstellchen zu helfen, zur Ausführung gebracht hätte. Zwei andere versuchten, scheinbar ganz harmlos, mich zu allerhand extravaganten Vergnügungen zu verlocken, die mich in den Augen der Bevölkerung discreditiren mussten und den Behörden, wenn ihnen solcher Zeitvertreib des jungen Lehrers bekannt geworden wäre, wol ernsten Anlass zum Einschreiten gegeben hätten. Aber die Verführer fanden, obwol ich ihre hämische Absicht keineswegs ahnte, nicht die gewünschte Aufnahme bei mir; Kartenspiel war mir von jeher ein Greuel gewesen, mich an rohen Gelagen in der Schenke zu betheiligen, hatte ich gleichfalls nicht die mindeste Neigung, und auch die gewöhnlichen Kneipereien der Bauern in qualmiger, übelduftender Stube bei schlechter Beleuchtung und noch schlechterem Fusel oder Einfachbier konnten mich nicht im geringsten reizen. Zu Kindtaufen, Hochzeiten und ähnlichen Festen bei ordentlichen Leuten, einerlei, ob letztere arm oder reich waren, ging ich allerdings jetzt, wenn ich eingeladen wurde. Die einfachen Menschen rechneten sich mein Erscheinen als eine Ehre an, ich gewann im freien Verkehr mit ihnen, namentlich wenn gehobene Stimmung sie zugänglicher machte, vielfach Gelegenheit, Gutes für die Schule zu wirken. Leugnen kann ich nicht, dass es mitunter, sobald besonders die jüngeren Festtheilnehmer in die höheren Stadien des Animirtseins gerathen waren, recht derb bei solchen Lustbarkeiten zuging; dies machte mich anfänglich roth, verstimmte mich, ärgerte mich nicht selten ingrimmig; dann

suchte ich möglichst bald wegzukommen, was wieder neuen Verdruss erregte. Ich fühlte bei solchen Gelegenheiten, wie sehr das Dorf infolge seiner fast vollständigen Abgeschlossenheit von der Welt noch im Bildungsstande seiner Bewohner zurück war, der Sinn für edlere Vergnügungen fehlte noch vollständig; auch mein guter alter College mochte in dieser Beziehung manches versehen oder unterlassen haben. So bestand denn die größte Freude im Essen und Trinken, im Singen oft sehr derber Lieder, in wildem Tanze etc. Böse gemeint waren die rohen Ausbrüche der Freude und des fröhlichen Übermuthes in meiner Gegenwart gewiss nicht, aber höchst unangenehm blieb mir's, ihr Zeuge sein zu müssen. Was thun, ohne die Festgeber zu kränken? Ich fand endlich ein ganz probates Mittel, indem ich nämlich bei allen Vorkommnissen solcher Art mein allerstillstes Gesicht machte, worüber anfänglich gelacht und gescherzt wurde; schließlich fühlte man sich aber doch durch das stille Schulmeistergesicht etwas genirt und unterließ alles Unpassende, um mich nicht zu vertreiben. Während ich mich dann in den Kreisen natürlich froher Menschen recht wol fühlte, mied ich jene Spiel- und Zechbrüder, so dass der Plan des Ortsoberhauptes, mir durch die unsauberen Gesellen eine Falle zu stellen, gründlich vereitelt wurde. Dafür suchte mich der Biedermann auf alle nur denkbare Art zu ärgern; er hetzte mir die übelberufensten Subjecte auf den Hals, wenn dieselben in Schulangelegenheiten irgendeine Beschwerde zu haben glaubten: nicht selten musste ich Ausbrüche der widerlichsten Roheit mit anhören und mich schwer ärgern. Als ich mehrmals klagbar wurde, war vielerlei Aufregung und Verdruss die Folge; aber gefallen ließ ich mir das abscheuliche Benehmen dieses Auswurfs der Gemeinde jetzt um so weniger, als ich alle Bessergesinnten auf meiner Seite hatte. Den Schultheißen als Friedensstörer und Hetzer zu fassen, wollte mir absolut nicht gelingen; er war ein geriebener Fuchs, ausgestattet mit einer guten Portion jener Bauernpfiffigkeit, die ganz genau weiß, was sie will und wie sie ihren Wagen deichseln muss; vor der Behörde erklärte der gravitätische Mann in größter Ehrbarkeit und mit dem unschuldigsten Gesichte von der Welt stets: er habe die Spectakelmacher nur deshalb zu mir geschickt, weil er mir dadurch nützlich zu werden gehofft habe. Ich hätte soviel Scandal mit der ganzen Gemeinde gehabt, dass es ihm räthlich erschienen sei, eine gütliche Auseinandersetzung mit den Unzufriedenen durch mündliche Besprechung herbeizuführen; der ewige Lärm und Streit mit dem „Herrn Vicar" müsse doch endlich einmal aufhören, wenn etwas aus der Schule werden solle. Wol fühlte ich den Hieb, den mir der Nichtswürdige mit diesen scheinbar so harmlosen Worten versetzte; wol führten seine Andeutungen zu allerlei höchst unangenehmen Auseinandersetzungen vor den zuständigen Behörden. Im wesentlichen wurden meine Anordnungen und Bestrebungen ja als richtig anerkannt: aber etwas blieb, wie man im alltäglichen Leben zu sagen pflegt, an maßgebender Stelle „doch hängen"; man ward aufmerksam auf mich, und zwar nicht in besonders wolmeinender Weise, sprach viel von unklaren modernen Ideen, die in den Schulmeisterköpfen spukten, von Übereifer, Voreiligkeit, Unbedacht, Rücksichtslosigkeit und dergleichen hübschen Dingen mehr. Wie mich das wurmte, wie bitter mir's wehthat! Angehört ward ich zu dieser Angelegenheit kaum; alle meine Vertheidigungsversuche schnitt man mit einem halb mitleidigen, halb verächtlichen: „Schon gut, schon gut!" ab. Wahrlich, der Schultheiß hatte seine Trümpfe gut ausgespielt! Zwar wurden die verklagten

Schreier vorsichtiger: aber der Ärger und die Verbitterung wirkten noch lange in mir nach.

Und noch war das Maß seiner Bosheiten nicht erschöpft. Wieviel Gelegenheit hatte der heimtückische Geselle, mich zu chikaniren und mir schweren Verdruss zu bereiten! Er besuchte mich, anscheinend in der wolmeinendsten Absicht, auf meinem Zimmerchen, und spie mir dasselbe nach allen Richtungen hin gründlich voll: da er, als gänzlich uncultivirter Rusticus, kein Taschentuch zu benutzen pflegte, kamen zu jenen unappetitlichen Verzierungen noch andere und noch viel unappetitlichere. Als der Protz merkte, dass ich mich schwer darüber ärgerte und dennoch nichts zu sagen wagte, kam er um so häufiger. Der Winter zog ins Land — und immer noch musste ich Brennholz borgen gehen, denn das biedere Ortsoberhaupt wusste die Lieferung unter allerhand Vorwänden immer wieder hinauszuschieben, bis ich endlich kurz und rund erklärte, mich beschweren zu wollen. Da ward auf einmal Rath geschafft. Von dem Doppelkeller unter dem Hause war mir die Hälfte für meinen Gebrauch zugewiesen; Seine Gestrengen aber hatten den Raum, ohne mich darum zu fragen, gegen eine mäßige Entschädigung an die Gemeindecasse einer armen Witwe überwiesen, in der dreisten Voraussetzung, „dass ich als unverheirateter Mensch doch keinen Gebrauch davon machen werde, wie dies die früheren Substituten auch gethan hätten". Nun besaß ich aber in der That kein Plätzchen, wohin ich meine wenigen Viktualien hätte bringen können: als Schuldenmacher auf Borg in den Tag hineinzuleben, wie dies einige meiner Vorgänger getrieben hatten, erschien mir unwürdig, ich musste mich so gut wie möglich mit dem kärglichen Einkommen durchzudrücken suchen und deshalb einen großen Theil der Verköstigung selbst beschaffen, denn der knickerige Wirt schrieb mit doppelter Kreide. Nur im Keller konnte ich Kartoffeln, Butter, Käse u. dergl. vor dem Verderben schützen; dort aber hatte jetzt jemand anderes Verfügungsrecht. Die stille, gedrückte Frau zu schädigen, war mir in tiefster Seele zuwider; ich ersuchte den Schulzen deshalb, Abhilfe zu schaffen. Da mein alter Hausgenosse keinen Raum für mich übrig hatte, meinte das biedere Oberhaupt des Dorfes, ich solle mich doch mit der Witwe vereinbaren, so viel Raum, wie ich brauche, sei gewiss in dem von der armen Frau eingenommenen Keller übrig. Gutmüthig that ich dies; allein ein Unfall, der leicht sehr bedenkliche Folgen hätte nach sich ziehen können, ließ mich die bewiesene Nachgiebigkeit bald ernstlich bereuen. Die Inhaberin des Kellers ging nämlich jeden Tag mehrmals mit Kartoffeln, Rüben u. dergl. beladen treppauf und -ab. Dabei wurden die Stufen schmutzig und schlüpfrig, und als ich einst hinunterstieg, glitt ich aus, das Licht fiel mir aus der Hand und erlosch, ich selber stürzte schwer auf das Rückgrat und die ganze Treppe hinunter. Förmlich betäubt von Schreck und Schmerz raffte ich mich endlich mühsam auf und humpelte zum Tageslicht empor. Der ganze Leib, namentlich aber der Rücken, war wie zerschlagen; ich fürchtete lange, mir ernstlich Schaden gethan zu haben. Glücklicherweise war diese Besorgnis wenigstens eine vergebliche, obwol ich wochenlang am ganzen Leibe braun und blau aussah. Diese und zahllose andere Auftritte ärgerlichster Art verleideten mir den Ort vollständig. Allerdings setzte ich mich, wenn die Chikanen allzu arg wurden, energisch zur Wehr; aber was half's? Momentan ward gegen einen Übelstand Hilfe geschafft, aber zehn neue, nicht selten schlimmere wurden von meinem

hinterlistigen Gegner ersonnen und ins Leben gerufen, ohne dass ich mich endgültig mit dem heimtückischen Menschen abzufinden im Stande gewesen wäre.

Wie vieler Lehrer Leben wird durch Schändlichkeiten solcher Art verbittert! Sie kennen ihre Gegner ganz genau und können ihnen das abscheuliche Handwerk doch nicht legen. Sie haben Gesetz und Behörden hinter sich und sind gleichwol schutzlos, denn einerseits hindert sie innere und äußere Gedrücktheit am energischen Sichzuwehresetzen, andererseits fürchten sie, bei den Vorgesetzten als Händelsucher in Misskredit zu gerathen, nicht selten fehlt auch jede Handhabe zur Bekämpfung der heimtückischen Gegner.

Unter solchen Umständen dachte ich ernstlich daran, mich wegzumelden; früher, als ich gewünscht, kam die ersehnte Veränderung meiner Lage, aber sie brachte wieder viel des Verdrusses und der Anfechtung; da ich indes immer klarer einsah, dass ich ein Pechvogel im vollsten Sinne dieses schlimmen Wortes war, wunderte ich mich kaum noch darüber.

Der Winter war vergangen, neues Leben durchzog die Welt; auch mir wurde leichter zu Muthe, als die liebe Frühlingssonne durch die Fenster schaute. Ein neues Schuljahr bringt immer neue Regsamkeit mit sich, und eben dieses frische Bewegen auf dem Schulacker ließ mich manches Erlebte vergessen.

Da rief mich eines Tages eben jene arme Witfrau, welcher die verehrliche Polizeigewalt des Ortes die freie Verfügung über meinen Keller zugesprochen hatte, mitten aus dem Unterricht und bat mich, ihr doch zu sagen, welche Lernmittel ihr 11jähriger Sohn noch brauche. Der Herr Pfarrer wolle dieselben durch eine milde Casse beschaffen. Mit den Gedanken noch halb in der Classe bei der unterbrochenen Lection, sagte ich der Bittstellerin rasch, was dem Knaben noch mangle. Die etwas beschränkte Frau hatte augenscheinlich Mühe, sich die Sachen genau zu merken und meinte schließlich, der Herr Pfarrer habe gesagt, wenn sie die Gegenstände nicht im Gedächtnis behalten könne, solle sie sich dieselben lieber von mir aufschreiben lassen. Bereitwillig löste ich ein Blatt aus meinem Notizbuche und willfahrte auch jenem Verlangen — natürlich in der Voraussetzung, das Blättchen sei nur für die Frau zur Unterstützung ihres schwachen Gedächtnisses bestimmt. Aber welches Unheil hatte ich angerichtet! Noch am Nachmittage ward ich durch einen Boten vor Se. Hochehrwürden citirt und mit einer wahren Zornesflut überschüttet. Ob ich mich nicht schäme, einem gebildeten Manne, einem Vorgesetzten, einem Geistlichen, der akademische Studien hinter sich habe und Erzieher an einem fürstlichen Hofe gewesen sei, einen solchen Wisch zu schicken? Ob denn kein Fünkchen von Takt und Anstandsgefühl in mir lebe? Wie ich mich unterstehen könne, ein derartiges injuriöses Benehmen gegen ihn zu riskiren? So und ähnlich ging's endlos in Donnerton und wildem Takte fort. Ich kam lange nicht zum Worte, und als ich endlich reden durfte, waren alle meine Betheuerungen, jenes unheilvolle Blättchen sei ja nicht für meinen Schulinspector, sondern lediglich für die arme Frau bestimmt gewesen, rein in den Wind gesprochen. In höchster Erregung hieß mich der erboste Mann endlich barsch mit der Bemerkung gehen, das Weitere werde sich finden.

Es fand sich wirklich! Jetzt bekam der boshafte Schultheiß eine treffliche Gelegenheit, all' sein Gift gegen mich zu verspritzen. Er hetzte so wacker und geschickt nicht allein bei dem Pfarrer, sondern auch bei der höheren

Behörde, dass ich gänzlich in Ungnade fiel und es nach Einheimsung einer gehörigen Nase noch als besondere Gunst ansehen musste, mich zu sofortiger Versetzung wegmelden zu dürfen.

Der Abend vor meinem Weggange war herangekommen. Nahe dem Dorfe lag jenseits des munteren Baches ein freundlicher, eben im ersten Frühlingsgrün prangender Wald. Bis zum Fuße der sanften Höhe, worauf sich die stolzen Bäume angesiedelt hatten, dehnten sich die gesegneten Felder aus, üppige, freudiggrüne Wiesen wechselten mit ihnen ab, hier und dort stand ein ehrwürdiger alter Birn- oder Apfelbaum, weiter südwärts blickten die rothen Ziegeldächer des Dorfes, breiteten sich die freundlichen Obstgärten des gesegneten Ortes aus. Vor dem Walde droben stand ein mächtiger alter Eichbaum, unter ihm eine einfache Ruhebank aus knorrigen Ästen. Dort war während der schönen Jahreszeit mein Lieblingsplätzchen, denn weithin schweifte der Blick von hier aus über die ausgedehnte, gesegnete Hochfläche bis zu den stolzen Bergen, die sich dämmernd in der Ferne erhoben.

Wie friedvoll, wie köstlich war der laue Frühlingsabend! Mir aber schlug das Herz schwer, ich hatte mich an den stolzen Eichbaum gelehnt und starrte mit heißen, thränenlosen Blicken über die Felder nach dem Dorfe hinüber. Wieviel Weh, wieviel schmerzliche Enttäuschung hatte mir jenes erste Jahr meines Lehrerlebens gebracht! Wie ausgestorben lag die Flur im Schimmer der untergehenden Sonne, kein Wagen knarrte, keine Peitsche knallte mehr, nur gedämpft drangen die Rufe der Dorfjugend, die Laute der Hausthiere, das Geräusch des Landlebens zu mir herüber; die Luft war lau, der Bach murmelte, und im jungen Grün des Waldes regte sich das letzte Leben der Thiere.

Düster flog mein Blick zu dem Dorfe hinüber, spähend verfolgte er den vielgewundenen Fahrweg, der nach dem ersten Schauplatze meiner amtlichen Wirksamkeit führte. Schwer athmete die Brust, und ein Seufzer folgte dem andern; ich konnte nicht begreifen, warum das alles gerade so hatte kommen müssen. Ermüdet vom trüben Sinnen schweifte das Auge dann wieder über die abendlich stillen Gefilde, die sich zur Nachtruhe rüsteten, wo alles scheinbar Friede, aber doch eben nur scheinbar war; der gellende Schreckruf eines Rebhuhns, das klägliche Fiepen eines Rehes erinnerte mich deutlich genug daran, dass auch hier Unruhe, Verfolgung und Zwietracht herrschten. Gedankenlos starrte ich dann wieder lange vor mich hin, bis die Blicke von neuem nach dem Dorfe hinüberschweiften.

Wie lag es so verlockend, so friedeverheißend im Kranze seiner Gärten da! Hoch ragte der Kirchthurm über das irdische Treiben hinaus, ernst nach oben deutend, nach dem Lande des ewigen Friedens, wo nicht Angst, nicht Leid, nicht Schmerz mehr sein wird. Als ein junger begeisterter Feuerkopf, die Seele voll hoher Ideale war ich gekommen — ernüchtert, verbittert und halb entmuthigt ging ich von dem Orte, der mir von eben diesem Plätzchen am Waldrande aus wie das gesegnete Land der Verheißung erschienen war. Mancher war vor mir zur Stütze des Lehrerveteranen gekommen — keiner war so ins Herz getroffen wie ich. Noch jung und arm an Lebenserfahrungen, der feinen Umgangsformen entbehrend, die Se. Hochwürden so sehr vermisste, hatte ich gewiss manchen Fehler gemacht, freilich ohne alle Absicht, oder gerade in der allerbesten Meinung. Eine stille, gesegnete Wirksamkeit, ein harmonisches Verhältnis zur Welt war mein Ideal gewesen; die Bauern hatten mich

nicht verstanden, wollten mich nicht verstehen und schmähten meine reinsten Absichten lange Zeit in einer Weise, die ich durchaus nicht begreifen konnte, und die mir bitter weh that. Die Verhältnisse änderten sich glücklich, viele Herzen schlugen mir freudig entgegen. Aber die Bosheit meines heimtückischen Feindes ruhte nicht, sie machte der seligen Zeit frohen Genügens bald ein Ende — nicht mit Schrecken, aber mit tiefster Verbitterung. In friedlicher Stille hatte ich gearbeitet, und oft hatte mein Herz aufgejauchzt vor Wonne — und jetzt musste ich gehen, verkannt und getreten!

Ja, verkannt, denn die Leute im Dorfe ahnten die wahre Lage der Dinge nicht; ich war zu stolz, ihnen auseinander zu setzen, wie absichtlich mein Handeln verkannt, wie schmählich ich behandelt worden war. Niemand konnte deshalb begreifen, weshalb ich mich weggemeldet hatte, und alle Wolgesinnten zürnten mir darum; nur der alte Cantor kannte den ganzen Sachverhalt. Viele Leute waren mir auf meinem Abendspaziergange nach dem Walde begegnet, aber die meisten hatten nur verdrossen, wie halb beleidigt gegrüßt. Wie war's nur möglich, sich bei ihnen, in ihrem schönen, reichen Dorfe nicht wol zu fühlen, zumal jetzt, da fast jedermann mir wolgesinnt gewesen war! Ich war niedergeschlagen, betrübt — die Dorfleute fragten nicht danach. Gemächlich ihren Beschäftigungen nachgehend, kümmerten sich die derbnatürlichen Leute nicht um den Undankbaren, der sie verlassen wollte, dem es „nicht gut genug" bei ihnen war. Nur halb hatten sie meinem Abschiedsworte zugehört, mechanisch zu dem genickt, was ich sagte — und in mir arbeitete und wogte es, ich rang nach einem erlösenden Wort und konnte es nicht finden. Ein Chaos von Gedanken hatte die ganze letzte Zeit in mir gewühlt, nur meine heiße Liebe zum Lehrerberufe hatte mich bestimmt, der bisherigen Thätigkeit treu zu bleiben; und niemand, niemand als der gebrochene, ängstliche, halb für die Welt abgestorbene alte College hatte ein paar Trostworte für mich gehabt. Aber mich selber aufgeben wollte ich deshalb doch nicht! Ich gelobte mir unverbrüchlich auch in der nächsten Zukunft jenen höchsten Zielen nachzustreben, die ich mir für meine Lehrthätigkeit gesetzt hatte.

Neben mir flötete eine Amsel ihre schmelzenden Weisen vom Fichtenwipfel in das flammende Abendroth hinein; die Kinder auf dem Dorfanger sangen schwermüthige Volksweisen, die ich sie selber gelehrt hatte; tiefer und tiefer lagerte sich das nächtliche Dunkel über die Gefilde, während der Mond geisterhaft am östlichen Himmel heraufstieg und Milliarden funkelnder Sterne am tiefklaren Himmelsgewölbe erglommen. „In Frieden bin ich zu euch gekommen, in Frieden will ich von euch scheiden!" sagte ich halblaut, den Blick nach dem Dorfe gerichtet. Und ruhig, mit besänftigtem Herzen, ging ich heim.

Am frühen Morgen des nächsten Tages verließ ich das Dorf mit meiner geringen Habe auf einem Leiterwagen, halb erfreut darüber, jetzt für immer von dem Orte loszukommen, wo ich so viel Schlimmes erlebt hatte, halb gekränkt dadurch, dass man mich so völlig gleichgültig ziehen ließ. Ach, niemand ahnte, was ich in den letzten Wochen gelitten hatte, wie theuer die Ruhe erkauft war, welche ich beim Weggange zeigte! Nur der alte Cantor und seine Familie nahmen mit Thränen von mir Abschied. Zum letzten Male stand ich dem alten Manne gegenüber — er wusste das gut genug, und ich konnte mir's bei seinem Anblick gleichfalls nicht verhehlen; der Tod war dem blassen, gebeugten, durch die Leiden vieler Jahre innerlich aufgeriebenen Manne auf

die Stirn geschrieben. Wie reich fühlte ich mich in meiner Jugendkraft, trotz aller erfahrenen Enttäuschungen dem Armen gegenüber, wie sehr beklagte ich ihn, dessen Leben eine Kette von Leiden gewesen war! Ich ahnte nicht, wieviel Herbes die Zukunft für mich selber noch enthielt.

Mit schwerem Herzen, beide tief ergriffen, schieden wir voneinander. Der müde Greis regte sich nicht, als der Wagen knarrend die Straße hinabfuhr, mit starren Blicken schaute er mir von der Stelle nach, wo er Ade gesagt hatte. Ich sah noch, wie er sich die Augen wischte und mir ein Lebewol nachwinkte — dann bog das Fuhrwerk um eine Ecke und entzog mir seinen Anblick. Merkwürdig — wir hatten kaum innigere Berührungspunkte gehabt und waren einander doch von Herzen gut gewesen! Als das Schulhaus nicht mehr sichtbar war, wandte ich den Blick energisch vorwärts, mich gewaltsam aus meinen Grübeleien aufraffend. Die Sonne stieg flammend im Osten empor, röthliche Dämmerung lagerte noch in den Senkungen und auf den fernen Bergen, die Nebel fielen, vom strahlenden Tagesgestirn besiegt, zu Boden. Dort lag das freundliche Dorf im frohen Lichte des jungen Morgens hinter mir. Jubelnd stiegen die Lerchen zum Himmel empor, die Wachtel rief fröhlich „Pickperwick“, Flüge von Tauben rauschten über die Felder, überall frohes Leben. Bläuliche Rauchsäulen wirbelten kerzengerade aus den Schornsteinen zum Himmel empor, die Obstbäume in den Gärten grünten und blühten lustig, dumpfe Laute schollen aus meinem bisherigen Wohnorte herüber, oft übertönt vom triumphirenden Krähen der Hähne. Wie schön hätte sich's dort leben lassen! Ade, ade! —

(Fortsetzung folgt.)

Über Goerth's Einführung in das Studium der Dichtkunst.

I. Theil: Das Studium der Lyrik.*)

Von Prof. Dr. F. Willomitzer-Wien.

Das genannte Buch ist das Werk eines selbstständigen und freimüthigen Forschers, das Ergebnis jahrelanger, mit Eifer und Liebe gepflegter Studien. Es bezweckt nichts Geringeres, als auf einem völlig neuen Wege die Erkenntnis und den ästhetischen Genuss des wahrhaft Schönen zu fördern und auf dem Felde der Lyrik den Weizen von der Spreu zu sondern. Mag ein Dichter noch so gefeiert sein, mögen die Urtheile der Literarhistoriker und der großen Menge wie ein verjährtes Recht unantastbar scheinen: Goerth lässt sich nicht blenden.**) Mit unerbittlicher Strenge weist er Dilettantenarbeit zurück. wo immer er sie findet, und deckt sie schonungslos als solche auf. Kein Wunder, wenn das Buch sich viele Feinde erworben und heute die gebürende Verbreitung noch nicht gefunden hat. Freilich, eine leichte Lectüre ist es nicht, und wer glaubt, er könne, wenn er so nebenbei ein Stündchen dem Buche widme, schon Nutzen daraus ziehen, der lasse es lieber unaufgeschlagen. Das Buch verlangt intensives Mitdenken und stetiges Nachforschen.

Es zerfällt in einen theoretischen und einen praktischen Theil, oder wenn man will, in eine grundlegende Skizze und eine allseitige Ausführung derselben. Die erstere hat Goerth in unserer Zeitschrift (II, S. 329 ff.) zuerst veröffentlicht. Die Leser werden sich erinnern, dass es insbesondere eine Anschauung war, die Goerth, weil sie der Ausgangspunkt, der springende Punkt seiner Theorie ist, in den Vordergrund gestellt und von allen etwa möglichen Missverständnissen ängstlich rein zu erhalten gesucht hat. Sie betrifft das „Idealisiren des Stoffes". Goerth spricht sich auch in dem vorliegenden Werk wiederholt und in allen erdenklichen Wendungen über das aus, was er unter Idealisiren unter „Vertilgung des Stoffes durch die Form" versteht, denn in dieser grundlegenden Frage seines ganzen Lehrsystems weicht er von den Ansichten aller anderen Ästhetiker ab. Ihm ist Idealisiren nicht ein Vervollkommnen des Stoffes, sondern „das künstlerische Verarbeiten desselben nach ästhetischen, sittlichen oder religiösen Ideen". Ideen aber sind ihm „Meinungen, die das Menschen-

*) Vgl. Aprilheft S. 428.

**) „Ich habe mich in früheren Jahren ehrlich abgequält, das zu glauben, was mir die „Wagner-Naturen" in ihren wortreichen Werken vorschwatzten. Jetzt bin ich berechtigt auszusprechen, was ich denke und fühle." (S. 176.)

geschlecht unter der allgewaltigen Macht des kategorischen Imperativs in Bezug auf alles das hinstellt, was im Leben geschehen soll, um dem Ideal immer näher zu kommen“. Welcher Art diese Ideen sind, hat er S. 226 u. öfter mitgetheilt. Er nennt diese Ideen, indem er sie in einen Gegensatz zu den Anschauungen vergangener Zeiten stellt, „moderne“. — Wir möchten dafür den Ausdruck „allgemein menschliche“ einsetzen, insbesondere auch im Hinblick auf die Griechen, die denn doch einen Höhepunkt der Dichtkunst bezeichnen müssen, und bei denen diese Ideen den Stoff „vertilgt“, idealisirt haben. Die „modernen“ socialen Ideen freilich finden sich bei ihnen nicht, doch Goerth muss ja (S. 228) selbst eingestehen, dass gerade in Bezug auf sie die moderne Zeit noch nicht im Klaren ist. —

Das unterscheidende Merkmal zwischen dem poetischen Kunstwerk und dem rhetorischen Kunststück, zwischen dem Künstler und dem Dilettanten sieht Goerth darin, dass der Künstler die „Idealisirung des Stoffes“ vollzogen hat, der Dilettant aber diese „Idealisirung“ nie und nimmer vollziehen kann. Wo sie stattgefunden, da bemerkt man Einheit in den Bildern und Vergleichen, ein sicheres Kennzeichen der wahrhaft poetischen Arbeit; da allein tritt uns plastische Darstellung entgegen, die wiederum poetisch empfundene Anschauung voraussetzt. Das Äußere der Darstellung mag der Dilettant erreichen, es ist keineswegs das Geheimnis der dichterischen Kunstform. — Mit Ausnahme von ein paar gelegentlich eingestreuten Bemerkungen über den Kehrreim (S. 109) enthält darum auch Goerth's Buch — hierin ebenfalls ein scharfer Gegensatz zu anderen kritisch-ästhetischen Schriften — fast keine einzige Andeutung über den metrischen Bau der Dichtungen und Ähnliches, worauf sich die herkömmliche Art des „Studiums der Lyrik“ beschränkt.

Wenden wir uns dem zweiten Theile des Buches zu und übergehen wir hier den Abschnitt, der von der Ausbildung des ästhetischen Urtheils handelt, da er das in der Theorie und im Zusammenhang erörtert, was im zweiten Haupttheile praktisch angewendet wird.

Goerth schlägt bei Betrachtung der einzelnen lyrischen Dichtungen, sowol der erzählenden Volks- und Kunstlieder, als auch der eigentlichen (sangbaren) Lieder, der Gedankenlyrik, der Spruchdichtung und der Oden, einen, wie ich schon oben sagte, neuen Weg ein: Er legt eine Art Sammelwerk von Parallelgedichten an, die in Motiv und Stimmung gleich, durch den aufgedeckten Contrast der Ausführung die Erkenntnis des wahrhaft Lyrisch-Schönen erschließen. So stellt er — um auch an ein paar Beispielen dem Leser das zu verdeutlichen — z. B. drei Gedichte, sämmtlich in ihrer Art Kunstwerke, einander gegenüber: Grün's „Begrüßung des Meeres“, Lamartine's „Adieu à la Mer“ und die im IV. Gsange von Byron's Childe Harold an das Meer gerichteten Strophen, oder die Frühlingsfeier von Klopstock gegenüber der mangelhaften Nachahmung von Denis („Das Gewitter“), das echte Kunstwerk „Die Auswanderer“ von Freiligrath dem Kinkel'schen Machwerke „Die Auswanderer des Ahrthales“, den „Taucher“ Schillers dem „braven Mann“ von Bürger u. a. — Köstlich, voll beißender Satyre ist der an solche Gegenüberstellungen gereihte Commentar, der das Schlechte, Ungesunde, Dilettantische bis in die letzte Faser hinein aufdeckt — wert des gründlichsten Studiums.

Perlen des Buches sind dann auch die ästhetischen Analysen des Bedeutenden. Was man beim Genuss lyrischer Kunstwerke fühlt, fasst Goerth in

klare und bestimmte Worte. Es bemächtigt sich des Lesers nach seinen Analysen der Grundstimmung eines Kunstwerkes eine fast weihevolle Stimmung und Sammlung, wie sie zur Erfassung und Würdigung der wahren Kunst unerlässlich ist. Auf solche Analysen baut Goerth in genialer Weise weiter. Ich will den Leser auf einige solche Perlen hinweisen: Er nehme, um auch die Richtigkeit des Gesagten zu erkennen, beispielsweise die Analyse Edwards (S. 104 ff.), der Leonore (S. 162 ff.), des Erlkönigs (S. 167), der Frühlingsfeier (S. 363 ff.) zur Hand. Das sind Analysen, die ähnlich der berühmten Scherer'schen des Hildebrandsliedes neue Perspectiven enthüllen und im Zusammenhange mit den von Goerth eingestreuten didaktischen Nutzanwendungen für die Behandlung von lyrischen Kunstwerken in der Schule geradezu classische Vorbilder sein müssen.

Wir sind nicht blind gegen Schwächen des Goerth'schen Buches. Abgesehen von einer gewissen Breite des Vortrags und einigen hausbackenen Ausdrücken und Anekdoten ließe sich auch anderes angreifen. Seiner Deduction über die Genesis des Volksliedes ist die Spitze abgebrochen, weil er übersehen, dass die bekannte Kyffhäusersage nicht Friedrich Barbarossa, sondern ursprünglich Friedrich II. verherrlicht hat. Auch sein Urtheil über die Goethe'schen Gelegenheitslieder, insbesondere aber „Stirbt der Fuchs, so gilt der Balg“ können wir nicht unterschreiben. Dass er Goethes Balladen gegenüber denen Schillers nicht überall gerecht geworden, will uns schier bedünken. Ein abschließendes Urtheil soll ja wol sein Buch auch nicht geben; ihm wird es genügen, dass er anregend gewirkt hat. Dankend nimmt man von dem Buche Abschied, wie von einem lieben Freunde, der uns gefördert, auch dort, wo wir zu ihm im Gegensatz gestanden, der uns in manchen Ansichten bestärkt, in anderen berichtigt hat.

Die schneidige, selbstbewusste, ganz auf Individualität gestellte Schreibweise, die rücksichtslose Consequenz, mit der das Werk den Gedanken bis in seinen letzten Ausläufer verfolgt, die Unerschrockenheit, das einmal als richtig Erkannte nachdrücklichst zu verfechten und ungesunde Richtungen zurückzuweisen, mögen gefeierte Namen sich zehnmal verletzt fühlen — all das macht Goerth's Buch zu einer scharf geschnittenen literarischen Erscheinung, die man nicht so bald aus den Augen verliert.

Pädagogische Rundschau.

Vom deutschen Ostseestrande. — Eine Ausstellung von Schülerzeichenarbeiten etc. — Der „Verein für Volkserziehung in Erlangen". — Zum Unterricht in der Moral. — Isaak Hufschmidt †. — Aus der Schweiz: Wieder ein Kampf um die Schule. — Schulverhältnisse Nordamerikas. — Der 15. deutsch-amerikanische Lehrertag. — Ein Verein deutscher Lehrer in England. — Die sechsclassige Stadt-Töchterschule zu Riga. — Aus Montevideo. — Ein Quellenwerk zur Geschichte der Pädagogik.

Vom deutschen Ostseestrande. Die Bestrebungen der allermeisten städtischen Communalbehörden in den deutschen Ostseeprovinzen — und in den anderen gewiss auch — waren fortgesetzt darauf gerichtet, ihren Unterrichtsanstalten einen höheren Charakter zu erwirken. Handelte es sich um Knabenschulen, so war das gesteckte Ziel in erster Linie das vielbegehrte Privilegium zum einjährigen Militärdienst. Erklärlich sind solche Wünsche bei den betreffenden Eltern schon; denn wer möchte nicht, abgesehen von aller Ökonomie, seine Kinder so lange wie möglich im Elternhause haben? Die Regierung hat nur hier und dort bei Ertheilung weiterer Concessionen berechtigte Bedenken gehabt, ob die Wünsche solcher Corporationen auch im richtigen Verhältnis zu ihren pecuniären Mitteln stehen, und ob die Segnungen solcher Institute nicht blos einzelnen begüterten Schülern zu gute kommen würden. Erfahrene Regierungsbeamte warnten längst vor Überproduction überhaupt. Außerdem sind auch jetzt schon die erhofften Beneficien an manchen Orten völlig illusorisch geblieben. Die Commune konnte nur geringe Gehälter zahlen, sie erhielt infolge dessen auch nur dürftige, häufig wechselnde Lehrkräfte, und die Folge davon war, dass den Kindern an Zeit verloren ging, was sie an Geld ersparten. Was sagen die verehrten Leser z. B. zu vorliegender Annonce, die als ein beredter Beweis für unsere Behauptung hier ihren wörtlichen Abdruck finden möge: „Zum 1. October 1884 ist an unserm Realgymnasium die Stelle eines ordentlichen Lehrers zu besetzen, der die facultas docendi für alle Classen in der englischen und französischen Sprache, sowie in der evangelischen Religionslehre besitzt. Mit der Stelle ist ein Gehalt von 1800 Mark verbunden. N. d. 15. Januar 1884. Der Magistrat."

Die häufigen Umgestaltungen gewöhnlicher Rectorschulen in den kleineren Städten zu Anstalten höheren Grades haben, wie ganz natürlich, zur auffallenden Entvölkerung alter Anstalten in größeren Städten beigetragen. Allerdings wirken in diesem Punkte auch noch andere Factoren mit. Die Schüler der oberen Classen suchen nicht selten die modernen Landwirtschafts-, Gewerbe- oder Handelsschulen auf, während für die kleinen Recruten der unteren Classen sich billiger Privatunterricht beschaffen lässt. Über dieses letztere Capitel ließe

sich noch viel sagen. Die meisten unserer heutigen Pädagogen sind entschieden der Meinung, dass bei normaler Beanlagung der Kinder ein regelmäßiger Schulbesuch am ehesten zum Ziele führt, und doch greift das Privatunterrichtswesen hier am Ostseestrande rapid um sich. Der Grund liegt darin, dass die Schulgelder und wol auch die Pensionen um 100 und mehr Procent gestiegen sind, noch mehr aber darin, dass sich die Frauenwelt mehr am Unterrichte betheiligt. Lehrerinnen gedeihen hier am Strande vorzüglich, und wir haben so viele, dass wir nicht nur nach Ungarn und Rumänien ein ansehnliches Contingent abgeben und unsern Bedarf decken, sondern noch so viel in Reserve bleiben, dass bei jeder kleinen Vacanz eine lebhafte Concurrenz eintritt. Ein Director einer höheren Töchterschule gestand mir, dass zu einer vacanten Stelle an seiner Anstalt 64 Meldungen eingegangen wären. Nur etwa $^1/_8$ der Gesuche wurden eröffnet; die Einsenderinnen der andern warten noch heute auf Antwort.

Die Beschränkung der Unterrichtsfächer und der Stunden in den sämmtlichen Unterrichtsanstalten im preußischen Staate hat auch in unseren Gauen bei manchen Strandmüttern die volle Sympathie gefunden, und was die Schüler anbetrifft, so scheinen diese auch nicht unzufrieden zu sein. Der Wegfall des Griechischen auf der Quarta des Gymnasiums erleichtert den Schülern den Übergang von der Realschule resp. vom Realgymnasium ungemein. Ob diese Erleichterung aber an Orten, an welchen Gymnasien und Realgymnasien sind, nicht zu andern Calamitäten führen wird, muss vorläufig abgewartet werden. Immerhin hat die Presse das Verdienst — und hieran participirt auch unser Pædagogium mit einem würdigen Procentsatz — in der Überbürdungsfrage den Stein ins Rollen gebracht zu haben. Auch in höheren Töchterschulen und Volksschulen hat mancher Zopf fallen müssen. Nachdem die medicinische Sachverständigen-Commission für Elsass-Lothringen ihr Gutachten dahin abgegeben hat: „Was die Zahl der Schulstunden in den höheren Töchterschulen anbetrifft, so wird vom 7. bis 16. Lebensjahre ein allmähliches Aufsteigen von 18 bis 28 sitzend in der Schule verbrachten wöchentlichen Stunden und von 6 halben bis 6 ganzen wöchentlichen häuslichen Arbeitsstunden als das Maximum bezeichnet“, ist auch mancher Dirigent am Ostseestrande rüstig ans Werk gegangen, den Lectionsplan zu beschneiden. Vollständig getheilt sind die Ansichten über den Nachmittagsunterricht. Nur spärlich kommt er in Wegfall. Auch hier liegt der Grund nahe und hauptsächlich darin, dass die Directoren, Rectoren, Schulvorstände etc. des Nachmittags so wie so keinen Unterricht ertheilen.

Wie traurig es um die Emeriten des Lehrerstandes auch am deutschen Ostseestrande noch bestellt ist, beweist wol zur Genüge folgender Fall. Der Lehrer Barth in Pillau, Vater des Professors und Hofpianisten Barth in Potsdam, ist nach vierzigjähriger Thätigkeit in den Ruhestand getreten, und die königliche Regierung zu Königsberg i. Pr. hat seine Pension auf 600 Mark pro anno festgesetzt. Es gibt aber nicht wenige Emeriten, welche noch unter 600 Mark Pension haben. Unter solchen Umständen bleibt den Emeriten-Vereinen ein großes Feld der Privatwolthätigkeit. Leider reichen die Mittel dieser Institute nur aus, Gaben von 70—80 Mark an solche Emeriten zu gewähren, die eine kranke Frau oder verkrüppelte Kinder zu versorgen haben, und wo somit die Bedürftigkeit den höchsten Grad erreicht hat. Daher sind viele tausend Interessenten vom Ostseestrande bis zum Welschenlande auf das

im Portefeuille des preußischen Kultusministers ruhende allgemeine Dotations- und Pensionsgesetz sehr gespannt. — Die Dirigentenstellen an höheren Mädchenschulen werden, wie es scheint, gesuchte Artikel. Zu der vacanten Stelle dieser Art an der höheren Töchterschule in Dirschau haben sich 21 Bewerber gefunden. Die Stellung dieser Schulmänner wird in Preußen jetzt überall und auch bei uns eine mehr selbstständige. Wenn es auch nur wenigen Anstalten bis jetzt gelungen ist, unter Aufsicht der Provinzialschulcollegien zu kommen, so sind sie doch in vielen Fällen der Aufsicht der städtischen Schuldeputation entrückt und direct unter die Bezirksregierungen gestellt worden. Der Dirigent ist in solchen Fällen den Schuldeputationen und Local-Inspectoren nicht subordinirt, sondern koordinirt. Sonst darf auf dem Gebiete des höheren Mädchenschulwesens am Ostseestrande nicht zu erwähnen vergessen werden, dass auf Anregung des Herrn von Gossler der körperlichen Ausbildung durch Anstellung von in der Centralturnanstalt ausgebildeten Lehrerinnen die gebürende Aufmerksamkeit zugewandt wird. — Infolge eines Specialfalles hat die königliche Regierung zu Danzig dahin entschieden, dass die Verwandlung nicht beizutreibender Schulgeldstrafen in Strafarbeit statt in Haft, abgesehen von der Zweifelhaftigkeit des Erfolges, gegen § 28 des Reichsstrafgesetzes verstößt und in Zukunft nicht erfolgen darf. Die königliche Regierung zu Danzig hat leider auch den viel wichtigeren Paragraphen der beschworenen Verfassung ignorirt, nach welchem der gesammte Volksschulunterricht **frei** sein soll. Es ist herzzerreißend, versicherte ein Stadtrath und Decernent des städtischen Armenwesens einer größeren Commune Ihrem ergebenen Referenten, wenn man sieht, wie den armen Leuten für restirende Schulgelder das letzte Pfandobject abgenommen wird, und in der Verfassung ihres Staates steht der freie Unterricht documentirt. Erfreulich ist's andererseits, dass einzelne Communen aus eigener Initiative das Schulgeld in den Volksschulen abgeschafft haben. Hoffentlich bringt das bevorstehende Dotationsgesetz auch in dieser Beziehung bessere Zustände! — — Die Hoffnung ist eine um so berechtigtere, als auch der Präsident des Staatsministeriums in der Rede vom 4. Februar 1881 (!) einen der gerechten Sache sympathischen Standpunkt vertreten hat und der Cultusminister bei Errichtung von neuen Schulen die Erhebung des Schulgeldes geradezu untersagt hat. — In Elbing ist ein sechsjähriger Violinvirtuose in der Person eines Lehrersohnes aufgetaucht. Hans Schultz heißt der kleine Geiger, der sich am 12. Februar c. dort in einem Concert seine ersten Sporen verdiente.

Der Wunsch vieler und namhafter Pädagogen, dass ein Schulhaus den besten Platz im Orte haben solle, ist leider aus allerlei localen Gründen hier in den Ostseeprovinzen oft unerfüllt geblieben. Die Umgebungen der Schulhäuser lassen nach allen Gesichtspunkten zuweilen die bescheidensten Wünsche unbefriedigt. Wir müssen aber andererseits auch gestehen, dass wir mit jedem Jahre günstigeren Verhältnissen entgegen gehen.

Was das innere Aussehen der Schulräume jedoch anbetrifft, so bleibt zur Zeit an manchen Orten noch mehr zu wünschen übrig, und das Traurigste bei der Sache ist, dass die Herren Magister selbst eine große Portion Schuld auf ihre Schultern laden. Dieses documentirt denn auch die Regierung zu Marienwerder unter dem 15. Januar d. J., indem sie eine Verfügung in Erinnerung bringt, nach welcher die Schulstuben nicht zur Aufbewahrung der Leichen der

Angehörigen, als Schlafraum, zu Tanzlustbarkeiten, zur Seidenraupenzucht, zur Aufbewahrung von Möbeln etc. gebraucht werden dürfen. Eine Verfügung der Regierung in Gumbinnen vom 22. August 1819 präcisirt diese gerechtfertigte Forderung noch weiter, indem sie verlangt: „Die Schulstuben dürfen weder zur Schulzeit, noch in den Schulferien zum Betriebe häuslicher Wirtschaft gemissbraucht werden.“

Mancher Leser könnte meinen, dergleichen Verfügungen seien unnöthig, weil heute jedes Schulzimmer in gehöriger Weise respectirt werde. Dem ist leider nicht so! Referent war häufig Zeuge vom Gegentheil. Er sah viele Lehrer, welche ihre Arbeitsstätte durch nichts entweihen ließen. Er sah aber auch viele, welche den Brottrog regelmäßig in der Schulstube hatten, das Dienstmädchen stets dort schlafen ließen und in den Ferien die Schulstube als bequemen Wirtschaftsraum benutzten. Selbst in den Städten logirten mitunter Tag und Nacht mehrere Pensionäre im Schulzimmer und die aufgemachten Betten standen noch da, wenn des Morgens die ersten Schüler zum Unterricht eintrafen. Wenn die Behörden gegen solches Verfahren ernstliche Maßregeln ergreifen, so haben sich die Schuldigen eine wolverdiente Strafe selbst zuzuschreiben.

Nach einem kürzlich erlassenen Rescript des Herrn Unterrichts-Ministers von Gossler müssen den Schülern der Elementarschule die Entlassungszeugnisse unentgeltlich verabfolgt werden. Hier am Strande wurde von jedem Schüler, welcher ein Abgangszeugnis verlangte, 10 Pfennig erhoben, welche in die Casse des Pestalozzi-Vereins oder des Emeriten-Vereins flossen und auf diese Weise den Lehrer-Witwen und Waisen zu gute kamen. Hoffentlich wird diese Einnahme den philantropischen Vereinen auch für die Zukunft durch freiwillige Zahlungsleistung nicht verloren gehen.

In Betreff der „Überbürdung“ macht in energischen und überzeugenden Worten auch in unsern politischen und pädagogischen Blättern Herr Dr. W. Deneke, Director des Lyceums in Straßburg, darauf aufmerksam, dass den höheren Schulen durch die „Schülerverbindungen“ *) schon jetzt alle Arbeit sehr erschwert wird, und dass bei der größeren Freiheit auch die Bürde für die Schule vergrößert wird. Herr D. ruft gegen den Übelstand die Mithülfe der Eltern und Behörden an. Er meint auch, dass das Biertrinken, Cigarrenrauchen, Renommiren mit bunten Farben nicht das Schlimmste bei der Sache sei, sondern der Eid, der die schwersten Lügen den Eltern und Lehrern gegenüber heraufbeschwöre, wenn es sich nach irgend einer Richtung um Verheimlichung des Verbindungswesens handelt.

Eine eigenthümliche Erscheinung der Zeit sind in Norddeutschland die „Schülerkämpfe“, welche gewissermaßen Reflexe unserer socialen Zustände in der gesellschaftlichen Welt überhaupt sind. Diese Kämpfe sind nicht etwa blos in einer Gegend anzutreffen, sondern eine recht verbreitete Calamität in vielen Provinzen. Auch sind sie nicht mehr auf Schneeballiren und harmlose Spiele zurückzuführen, sondern wurden oft so erbittert betrieben, dass die Gesundheit der Betheiligten auf dem Spiele stand und z. B. in Tilsit und Elbing polizeiliche Hilfe requirirt werden musste. Ferner schreibt Stadtschulrath Dr. Boodstein

*) S. Dr. R. Pilger. Berlin 1880. Weidmannsche Buchh. — Pædagogium, 1880. Seite 750 ff.

in Elberfeld: „Nach einer Anzeige des Herrn Gymnasial-Directors Dr. Bardt sind neuerdings wiederholt Schlägereien zwischen Schülern des Gymnasiums und einzelner Volksschulen vorgekommen, die schließlich den Schein erweckten, als handle es sich nicht um die Austragung von einzelnen Händeln, sondern vielmehr um grundsätzliche Kämpfe zwischen Schülern bestimmter Schulen und — nach gewissen Kennzeichen zu schließen — sogar um die Übertragung eines gewissen, in einzelnen Theilen der Bevölkerung vorhandenen Classenhasses schon auf die Kinder. Wenn die Schule nun auch nicht die Macht hat, solchen Erscheinungen allein wirksam zu begegnen, so hat sie doch unleugbar die Pflicht, durch Lehre und durch Strafe mitzuwirken, dass die Keime und die Äußerungen solcher Feindseligkeiten thunlichst und frühzeitig unterdrückt werden.“ So schreibt ein Schulrath an die Hauptlehrer seines Ressorts und fordert dieselben auf, auf alle mögliche Weise dem Unfuge zu steuern. Die „Barmer Zeitung“ bemerkt dazu: „Dieser Erlass hat eine größere Bedeutung, als die einer Localnotiz. Die Reibereien zwischen Volksschülern und Gymnasiasten werden von dem Stadtschulrath ganz richtig als ein Zeichen des Classenhasses aufgefasst, der schon in der Schuljugend sich bemerkbar macht.“ Das Blatt und viele pädagogische Blätter mit ihm plaidiren daher energisch für Aufhebung aller „Standesschulen“ und Einführung der „allgemeinen Volksschulen“. dt.

Eine Ausstellung von Schülerzeichenarbeiten und Lehrmitteln für den Zeichenunterricht wird in der bevorstehenden Pfingstwoche zu Berlin stattfinden. Dieselbe ist ein Unternehmen des „Vereins deutscher Zeichenlehrer“, und der preußische Unterrichtsminister, Herr Dr. von Gossler, hat in dankenswerter Bereitwilligkeit diesem Vereine zu gedachtem Zwecke das frühere Ausstellungsgebäude auf dem Kantianplatze zur Verfügung gestellt. An der Spitze des Unternehmens steht der verdienstvolle Vorsitzende des „Vereins deutscher Zeichenlehrer“, Herr Professor Dr. H. Hertzer in Berlin, SW., Dessauer Str. 16. m.

Der „Verein für Volkserziehung in Erlangen“ hat seinen „Jahresbericht“ pro 1883 veröffentlicht und in demselben höchst schätzenswerte Mittheilungen geboten. „Es ist theoretisch richtig“, heißt es in diesem Jahresberichte, „dass die Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes Recht und Pflicht der Familie ist und bleiben muss. Andererseits lehrt aber die tägliche Erfahrung die Unzulänglichkeit dieser Voraussetzung. Nicht jede Familie ist ihrer Pflicht eingedenk! Nicht jeder Familie ist es vergönnt, ihr Recht auszuüben! Gar viele Familien sind durch den Kampf ums niedere Dasein gezwungen, ihre Kinder sich selbst zu überlassen. Und wie es dann mit diesen Kindern geht, ist bekannt. Sie streifen zügellos in oder vor der Stadt herum, verletzen die Ordnungen des gesellschaftlichen Lebens, werden durch den Umgang mit ihresgleichen noch roher und lasterhafter, verkümmern, verwildern, verderben. Die Gegenwart liefert Beispiele genug hierzu. Und doch besitzen diese Kinder des armen Volkes ebenso das Recht auf Erziehung wie die Kinder der Wolhabenden und Reichen. Hier nun zeigt sich eine große Lücke in unserem Erziehungswesen. Diese Lücke auszufüllen, ist die Pflicht und das durch nichts beschränkte Recht der Gesammtheit aller Staatsbürger.“

Mit diesen treffenden Worten ist der Boden, auf welchem, und der Zweck, zu welchem der genannte Verein seit zwölf Jahren seine verdienstliche und segensreiche Wirksamkeit entfaltet, hinlänglich bezeichnet. Der verstorbene Universitätsprofessor Dr. F. Schmid-Schwarzenberg war der Urheber dieser Wirksamkeit, welche seit 1872 sich auf die Errichtung und Leitung einer Erziehungsanstalt für Knaben concentrirte. Nach dem Vorbild derselben, von ihrem geistigen Vater „Sonnenblume" genannt, sind allmählich in Bayern (darunter auch die im „Pædagogium" schon wiederholt genannten Anstalten des Vereins „Knabenhort" in München) und vereinzelt auch schon in anderen Ländern Erziehungsstätten gleicher Art errichtet worden. Doch bleibt noch viel zu thun übrig, und indem wir Freunde der öffentlichen Wolfahrt und der mit dieser in engster Beziehung stehenden Volkserziehung auf den gehaltvollen und instructiven Jahresbericht des Erlanger Vereins aufmerksam machen, ist es unser Zweck, das Wort in Erinnerung zu bringen: „Gehe hin und thue desgleichen!" Hier ist in der That viel Verdienst zu erwerben. Mögen da besonders auch Lehrer anregend wirken, indem es sich ja um Anstalten handelt, welche geradezu den Zweck haben, die Schule zu unterstützen.

Wir bemerken noch, dass die angeführte Broschüre außer einem getreuen Bilde der Hauptanstalt des Erlanger Vereines und einem Abriss der pädagogischen Grundsätze desselben, ferner einem Berichte über die Filialanstalt Bäumenheim und dem Jahreskassenberichte noch den ausführlichen Nekrolog Schmid-Schwarzenbergs enthält und auf Verlangen wol bereitwillig an Freunde der guten Sache versendet werden dürfte. D.

Zum Unterricht in der Moral. Herr Schulinspector Wyß in Burgdorf schreibt uns: „Ihr Bericht im Pædagogium über das Japanische Schulwesen (s. Märzheft S. 363 ff.) hat mich sehr interessirt. Könnten Sie nicht bei der Ihnen nahen Gesandtschaft bewirken, dass der Leitfaden für den Moralunterricht in der Volksschule in eine europäische Sprache (Englisch, Französisch, Deutsch) übersetzt würde?"

Es ist ganz natürlich, dass Herr Inspector Wyß sich für den in den japanischen Schulen seit langer Zeit gebräuchlichen Moralunterricht ohne confessionelle Grundlage lebhaft interessirt, da Herr Wyß selbst bereits vor zehn Jahren ein Lehrbuch der Sittenlehre ohne kirchliche Zuthaten herausgegeben hat. („Tugend- und Pflichtenlehre. Ein Hilfsmittel für die sittliche Erziehung der Jugend." Bern 1874, Dalp'sche Buchhandlung.) Dieses beachtenswerte Werk scheint zwar den bestehenden Verhältnissen gegenüber bisher wenig Erfolg gehabt zu haben und heute fast vergessen zu sein. Aber die Idee einer selbstständigen, von theologischen Satzungen unabhängigen, rein menschlichen Sittenlehre wird, wie oft sie auch zurückgedrängt werden möge, immer wieder auftreten und mit der Zeit das allgemeine Interesse in Anspruch nehmen. Deshalb habe ich auch die obige Anfrage des Herrn Wyß der japanischen Gesandtschaft in Wien mitgetheilt, und dieselbe hat mir bereitwilligst zugesagt, die berührte Angelegenheit ihrer Regierung vorzutragen. Es wird jedenfalls lehrreich sein, einen genaueren Einblick in das japanische System der moralischen Jugenderziehung zu erhalten. Gewiss ist aber schon jetzt, dass dasselbe keinen confessionellen Charakter hat, und dass im socialen und politischen Leben Japans nach Glaubensbekenntnissen nicht gefragt wird.

womit also der thatsächliche Beweis erbracht ist, dass es eine sittliche Erziehung und ein geordnetes Staatsleben auch ohne kirchliches Fundament geben kann.

Bei den immer unerquicklicher werdenden confessionellen Händeln wird auch in Europa endlich der Gedanke durchdringen, dass die Moral und die moralische Jugenderziehung gegen confessionelle Einmischungen sicher gestellt werden muss. Im Bewusstsein der Besten unseres Zeitalters hat dieser Gedanke bereits Boden gefasst. Erst neulich wurde mir aus weiter Ferne von hochachtbarer Seite geschrieben: „Indem ich selbst keiner Confession huldige und meine ethischen Grundsätze nicht dogmatischen Vorschriften verdanke, bin ich nicht im Stande, meine Kinder in moralischer Beziehung nach der üblichen Richtung zu erziehen, die mit meinen Überzeugungen so sehr in Widerspruch steht. Übrigens, wollte ich trotzdem meine Kinder im Sinne der herrschenden Praxis erziehen, so würden sie bald den Widerspruch zwischen meinen Lehren und Handlungen herausfühlen . . . Sonderbar, dass die meisten Pädagogen, die der neuen Richtung der Ethik huldigen, den praktischen Consequenzen ihrer eigenen Ansichten, insbesondere der confessionellen Erziehung, meist ausweichen. Selbst Spencer, trotz seiner Gründlichkeit, ist hier ebenfalls sehr zurückhaltend. Infolgedessen bleibt mir, hochgeehrter Herr, nichts anderes übrig, als Sie um Rath zu bitten, wie in diesen Verhältnissen zu handeln sei, oder wenigstens mir diejenigen Literaturerzeugnisse zu nennen, die dem Bedürfnisse einer rein ethischen Erziehung entgegenkommen.

Da Ihr „Pædagogium“, welches hauptsächlich für den Lehrstand bestimmt und auch für Eltern sehr wertvoll ist, sich nicht eingehend genug mit der häuslichen Erziehung beschäftigen kann, so gestatten Sie mir noch die Bitte, mir ein deutsches Blatt zu nennen, das der häuslichen Erziehung speciell gewidmet ist und dabei eine würdige Ergänzung des Pædagogiums für das Haus bilden würde.“ —

Jedem gewissenhaften Familienvater liegt eben die sittliche Erziehung seiner Kinder ganz besonders am Herzen, und da die Mittel und Wege der herrschenden Praxis der Vernunft und Humanität vielfach widersprechen, so macht sich das Bedürfniss einer rein ethischen Begründung der Tugend- und Pflichtenlehre immer dringender geltend. Dass die meisten Pädagogen dieser Forderung ausweichen, kommt wol daher, dass in den meisten Staaten Europas bis heute keine andere Morallehre Aussicht auf Unterstützung und praktischen Erfolg hat, als eine kirchlich gefärbte und confessionell approbirte. Denn fast überall steht die Staatsgewalt noch den verschiedenen Priesterschaften zu Diensten, indem sie die Satzungen derselben als obligatorischen Bestandtheil des öffentlichen Unterrichts festhält und zwangsweise durchsetzt, überdies aber im gesammten öffentlichen Leben den Kirchen einen entscheidenden Einfluss theils zuweist, theils gestattet. Insbesondere sichert die Staatsgewalt noch fast überall der Kirche eine dominirende Stellung in der Schule, und die officielle Pädagogik zeigt da eine entschieden confessionelle Richtung. So lange aber diese Verhältnisse bestehen, d. h. so lange der Staat seinen Arm den Priesterschaften leiht, sich überhaupt in Glaubenssachen mischt, so lange mit einem Worte die Glaubens- und Gewissensfreiheit nicht zur Wahrheit geworden ist: so lange kann auch eine rein sittliche, über confessionellem

Sectenthum erhabene, die Gesammtheit der Staatsbürger einigende Erziehung nicht Platz greifen. Ich meinestheils habe in meiner „Schule der Pädagogik“ zu der hier berührten Frage offen und unumwunden Stellung genommen. Aber was vermag die Pädagogik gegen die Politik? — Jene weiß recht wol, was recht und heilsam ist; diese aber verfügt über die Macht und meint auch in weltlichen Dingen mit der Kirche pactiren zu müssen. D.

Isaak Hufschmidt †. Am 16. März d. J. starb zu Unna in Westfalen der em. Lehrer Isaak Hufschmidt im 73. Lebensjahre. Er war einer der ältesten, tüchtigsten und treuesten Schüler Diesterwegs, ein standhafter Streiter der freien Schule und ein geschätzter Mitarbeiter des „Paedagogiums“. Unsere Leser werden sich der gediegenen, freisinnigen und geistesfrischen Abhandlungen erinnern, welche er in verschiedene Jahrgänge unserer Zeitschrift geliefert hat. Die letzte Arbeit sendete er uns am 12. December 1883: sie zeigt noch alle Vorzüge, welche dem Verfasser als Schriftsteller eigen waren. Leider konnten wir sie wegen des uns fortwährend beengenden Mangels an Raum bisher nicht veröffentlichen; wir hoffen dies aber bald thun zu können. Für heute mögen hier einige Stellen aus dem Begleitschreiben zu dieser Abhandlung Platz finden, welche für den Verstorbenen charakteristisch und auch in anderer Beziehung interessant sind.

„Der faule Fleck, auf den ich (in der erwähnten Abhandlung) hinweise, ist die geringe Beachtung der einclassigen Schule und ihrer Lehrer, welche aufs engste zusammenhängt mit den Schmähungen des Lehrerstandes.

„Es ist eine faule Zeit; unter Raumer und Mühler war es hierorts nicht so schlimm wie heute. Die Luft ist voll von geheimen Warnungen vor Vereinen und Zeitschriften. Leider erfährt man sie nur unter dem Siegel der Verschwiegenheit. Etwa ein Jahr vor meiner Emeritirung habe ich auch einmal eine solche Warnung durch den Schulrath . . . . . erhalten. Er sagte mir unter vier Augen, dass die Regierung meine Theilnahme am „Liberalen Schulverein“ übel vermerke. Ich entgegnete, dass der Verein viele meiner Überzeugungen vertrete, und dass ich ihm deshalb von Herzen zugethan sei. Da meinte der Herr ganz naiv, er wolle mir meine Überzeugung nicht rauben, und ich dachte: dazu wärst du auch der rechte.

„Mir liegt schon lange der Gedanke im Kopfe: der Lehrerstand muss das liberale Publicum mehr für seine Bestrebungen zu interessiren suchen. Unsere pädagogischen Blätter zu lesen, darf man nicht vielen Geschäftsleuten zumuthen. Ich denke daran, ein Monatsblatt für liberale Schulfreunde zu gründen, welches in kurzen, aphoristischen Artikeln über die Schulfrage aufklärt.“

Dieser Plan ist wol nicht zur Ausführung gekommen. Der wackere Hufschmidt aber, welcher noch im Greisenalter rüstig für die Ideale seines Lebens wirkte, wird bei allen, die ihn kannten, in gesegnetem Andenken bleiben. Mögen jüngere Männer seinem Vorbilde folgen und ihn nach Kräften ersetzen! D.

Aus der Schweiz: Wieder ein Kampf um die Schule. Die Verfassung der Schweiz bestimmt in ihrem §. 27, dass die Primarschule ausschließlich unter staatlicher Leitung stehen solle und die Gewissensfreiheit und den Glauben keiner Religionspartei verletzen dürfe.

Damit diese Bestimmung zur Wahrheit werde, beschlossen die schweizerischen Räthe im Jahre 1882, eine Untersuchung der schweizerischen Schulen vorzunehmen und zu diesem Zweck einen schweizerischen Schulsecretär anzustellen. Gegen diesen Beschluss erhob sich von Seite der Ultramontanen, Orthodoxen, Conservativen und Sectirer ein furchtbarer Sturm; die Volksabstimmung wurde verlangt, und nach einem großartigen Parteikampf wurde am 26. November 1882 der Bundesbeschluss mit 316 929 Nein gegen 171 959 Ja vom Volke verworfen.

Nach dieser großartigen Niederlage der freien und interconfessionellen Schule ruhten die Waffen eine Zeit lang, aber nur, um bald darauf in einem einzelnen Canton, nämlich in Basel, wieder ergriffen zu werden. In dieser gewerbreichen Stadt war bis jetzt eine katholische Privatschule mit 1500 Schülern. Ihre Lehrer waren fast ohne Ausnahme französische Congregationisten, Schulbrüder und Schulschwestern. Infolge des neuen Unterrichtsgesetzes der Stadt Basel vom Jahre 1880 musste nun diese katholische Schule bei der Regierung um Bewilligung zu ihrem Fortbestand einkommen. Die Regierung knüpfte aber diese Bewilligung an die Bedingung, dass an der Schule keine Mitglieder von Schulcongregationen angestellt werden, dass die Lehrer sich vor einer staatlichen Prüfungsbehörde über ihre Lehrbefähigung ausweisen, dass Lehrplan und Lehrverfahren so durchgeführt werden, dass das Lehrziel der öffentlichen Schulen sowol in Bezug auf die geistige Entwicklung der Schüler, als auf Gewinnung positiver Kenntnisse erreicht werden kann, und dass die im sanitärischen Interesse nöthigen baulichen Änderungen vorgenommen werden. —

Gegen diesen Beschluss ergriff der Vorstand der katholischen Schule den Recurs an den Großen Rath. Diese Behörde nun hat den Recurs nach einer viertägigen Redeschlacht mit 64 gegen 54 Stimmen abgewiesen und überdies folgenden zweiten Beschluss gefasst:

„Der Große Rath des Cantons Basel-Stadt, in Erwägung 1. dass laut §. 13 der Verfassung der Staat die Aufgabe hat, das Erziehungswesen und die Volksbildung zu fördern, 2. dass die ihm zur Erfüllung dieser Aufgabe zustehende Leitung des Unterrichts nicht vereinbar ist mit der Verwendung von Lehrkräften, welche als Mitglieder religiöser Orden und Congregationen ihren geistlichen Obern zum unbedingten Gehorsam verpflichtet und ihrer ganzen Bildungsweise nach nicht geeignet sind, einen Unterricht zu ertheilen, welcher sowol im Interesse der geistigen Entwickelung und Schulung als auch der nationalen republikanischen Erziehung der Jugend von den im Canton Basel-Stadt bestehenden Schulen gefordert werden muss — beschließt:

1. Personen beiderlei Geschlechts, welche religiösen Orden oder Congregationen angehören, ist die Leitung von Schulen und Erziehungsanstalten, sowie die Lehrthätigkeit an solchen untersagt. 2. Der Regierungsrath wird mit der Ausführung dieses Beschlusses beauftragt.“ —

Dieser Beschluss musste nun dem Volke zur Genehmigung oder Verwerfung vorgelegt werden. Die Volksabstimmung wurde auf den 24. Februar l. J. angesetzt. Die Zeit vor diesem entscheidenden Tage wurde nun natürlich von beiden Parteien aufs beste ausgenutzt, um das Volk zu belehren und zu gewinnen. Die Freisinnigen versammelten sich am 21. Februar in der „Burgvogtei“ wenigstens 1000 Mann stark. Von den vielen Reden, die dort ge-

halten wurden, wollen wir hier nur die des Regierungspräsidenten Dr. J. Burkhardt erwähnen. Er sprach unter anderem:

„Der durch unsere Gesetze vorgeschriebene Volksunterricht soll nicht blos ein gewisses Quantum des Wissens und die Dressur zu einer gewissen Wolanständigkeit anstreben, sondern er soll vielmehr und vor allen Dingen alle Fähigkeiten des Kindes in harmonischer Weise entwickeln, das Kind richtig denken und edel fühlen lehren. Wir wollen eine schweizerische, keine römische, eine vaterländische, keine clericale Erziehung. Die hier von Congregationen geleitete Privatschule will aber einseitig religiös, streng confessionell sein und verfolgt ihren Zweck auf dem Wege mechanischer Abrichtung. Die Congreganisten haben das Gelübde des unbedingten Gehorsams gegen ihre geistlichen Oberen abgelegt, sie bilden einen Staat im Staat. Sollen wir die Erziehung unserer schweizerischen Jugend den General-Superioren der Congregationen in Paris anvertrauen?

„Wir wollen eine allgemeine, Herz und Verstand aufklärende und stärkende Volksbildung, wir wollen für die katholischen Kinder thun, was wir für die unsern thun. Alle schweizerischen Kinder sollen zu schweizerischen Bürgern, nicht zu einer besonderen Classe erzogen werden. Die Volksschule bindet, die Kirchenschule trennt. Die Bundesverfassung verpflichtet uns zur einheitlichen Erziehung aller Kinder unseres Volkes, und sind die katholischen nicht auch Kinder unseres Volkes? Die Behauptung, dass wir auf Unterdrückung der Privatschulen überhaupt ausgehen, ist eine bewusste Unwahrheit. Die Behauptung, dass wir in die Glaubens- und Gewissensfreiheit eingreifen, ist Phrase und Entstellung. Die ganze Frage ist nicht eine Frage des Glaubens, sondern des Schul- und Staatsinteresses. Die katholische Schule in Basel mit 1500 Kindern und 40 Lehrbrüdern und Lehrschwestern ist in ihrer Art ein Unicum. Preußen, Baden, Bern, Genf, Neuenburg, Thurgau haben die Lehrthätigkeit von Congregationen abgeschafft; die Nachbarcantone Basel-Land, Solothurn, Aargau mit ihrer starken katholischen Bevölkerung kennen keine Schulbrüder. Heute handelt es sich bei uns um die Niederdrückung der ultramontanen Politik, der clericalen Machtansprüche über die Angelegenheiten der Schule. Man will von dieser Seite aus der Schule mehr und mehr einen Herd ultramontaner Propaganda machen, nach dem Satze: „Wer die Schule hat, dem die Zukunft gehört." Deshalb thun wir unsere Pflicht zum Heil und Segen des Vaterlandes!" (Großer Beifall.)

In dieser gleichen Versammlung wurden aus Bern, Zürich, Genf, Luzern, Aarau, Lausanne u. a. O. begeisternde Zustimmungsadressen verlesen.

Bei der Abstimmung vom 24. Februar betheiligten sich über 80 % der Stimmberechtigten, und der Beschluss des Großen Rathes wurde mit 4479 Ja gegen 2910 Nein vom Volke bestätigt. Da war der Jubel der Freisinnigen groß und der Ärger der Ultramontanen nicht minder.

Die schweizerische Lehrerschaft wird nächsten Herbst ihre Versammlung in den Mauern Basels abhalten und darf dort einer sympathischen Aufnahme zum voraus versichert sein. W.

Schulverhältnisse Nordamerikas. Vor einiger Zeit erhielt ich aus Washington durch die Güte des Herrn Eaton, des Commissioner of Education, den soeben vollendeten Bericht über die Schulbestrebungen der Vereinigten

Staaten Nordamerikas für das Jahr 1881. Alljährlich wird ein solcher herausgegeben, der mir vorliegende ist der zwölfte; ein Einblick in das Werk dürfte das Interesse der deutschen Pädagogen erregen.

Das Ganze ist ein Band in Großoctav von über 1000 Seiten mit kleinem Druck. Die ersten 277 Seiten enthalten den eigentlichen Bericht des Herrn Eaton, die folgenden 318 bringen Auszüge aus den officiellen Berichten der einzelnen Staaten, und die letzten 520 Seiten sind statistische Tabellen.

Um die hier abgedruckten Angaben zusammenzubringen, sind über 8000 freiwillige Mitarbeiter das ganze Jahr über in allen Theilen der Vereinigten Staaten thätig gewesen, im Jahre 1872 waren es nur 2619, von Jahr zu Jahr wuchs ihre Zahl und also das Interesse an dem ganzen Unternehmen. 4190 Briefe wurden von dem Bureau of Education aus in der Angelegenheit versandt, 4000 Briefe und 2549 Documente liefen ein.

16 Diagramme und 9 Tabellen verwerten das Resultat der Volkszählung vom Jahre 1880, um aus der Zusammensetzung der Bevölkerung und anderen Momenten Schlüsse auf die Bildungsfähigkeit der einzelnen Staaten zu machen. Die Zahl der Eingeborenen betrug: 43475840, der Eingewanderten: 6679943. Unter den ersten waren 300000 mehr männliche als weibliche, unter den letzteren: 600000; in den Staaten östlich vom Ohio überwog die weibliche Bevölkerung, in den westlichen die männliche bedeutend. 9 503 106 der Eingeborenen haben den Staat verlassen, in dem sie geboren wurden, und sind in andere eingewandert, eine Thatsache, aus der Herr Eaton Hoffnungen für die immer mehr wachsenden gegenseitigen Sympathien der einzelnen Staaten gewinnt. Die Zahl der deutschen Einwanderer übertrifft die aller anderen Nationen und ist in stetem Zuwachsen begriffen; steigend ist auch die Zahl der Einwanderer aus Großbritannien und Skandinavien, während die derer aus Irland abnimmt. Herr Eaton hofft, „dass das überwiegend teutonische Element der Einwanderer ein kräftiges und vernünftiges Gegengewicht gegen den Einfluss des veränderlichen, leichten irischen Blutes bilden werde“. Die Zahl der Schulpflichtigen, 5.—18. Jahr gerechnet, betrug 16 265 089, von denen 9 860 333 wirklich in öffentlichen Schulen eingeschrieben waren. Unter 4880531 Kindern von 10—14 Jahren waren 579194 unfähig zu schreiben, unter 5295667 von 15—20 Jahren waren 383423 unfähig zu schreiben, nur die weiße Race gerechnet. 289159 Lehrende waren thätig, fast in allen Staaten war die Zahl der Lehrerinnen größer, als die der Lehrer, trotz des sonst so bedeutenden Übergewichtes der männlichen Bevölkerung. Den Grund hierfür sieht Herr Eaton darin, dass das sich entwickelnde Land die männlichen Kräfte auf anderen Gebieten nöthig hat. In den südlichen Staaten allein gibt es mehr Lehrer als Lehrerinnen, weil dort die Weiblichen farbiger Racen überwiegen, denen es noch an der höheren Bildung fehlt.

Das Durchschnittsgehalt der Lehrer beträgt monatlich: £ 31,64—47,42, das der Lehrerinnen: £ 29,15—40,90. Die jährlichen Schuleinnahmen beliefen sich für alle Staaten auf £ 881 142088, die Ausgaben auf £ 85111442.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die im Jahre 1881 bestehenden Bildungsinstitute, ihre Lehrer- und Schülerzahl:

Die Volks- oder Landschulen fehlen, wegen der großen Schwierigkeit, genaues statistisches Material über sie zu erhalten.

Die Stadtschulen [1]) (City Schools) in Städten von 7500 und mehr Einwohnern:

	Schulen.	Lehrer.	Schüler.
	?	30 155	1 738 108
Seminare:	225	1 583	48 705
Handels-Gewerbeschulen	202	794	34 414
Kindergärten	273	676	14 107
Höhere Bildungsinstitute [2])	1 336	6 489	122 617
Vorbereitungsschulen [3])	130	871	13 275
Höhere Institute für Frauen	226	2 211	26 041
Universitäten	362	4 361	62 435
Wissenschaftliche Schulen [4])	85	1 019	12 709
Theologische Schulen	144	624	4 793
Juristische Schulen	47	229	3 227
Medicinische Schulen [5])	126	1 746	14 536
Bildungsanstalten für Krankenpflege	17	84	414
Taubstummeninstitute	57	431	6 740
Blindenanstalten	30	593	2 148
Schulen für Schwachsinnige	14	490	2 490
Wohlthätigkeitsschulen	439	4 211	62 317
Besserungsanstalten	71	1 164	15 626

Die Schulgesetze sind in allen Staaten verschieden, doch tritt das Streben immer deutlicher hervor, die Schuleinrichtungen einander anzupassen, hervorgegangen aus dem oben erwähnten Wandertrieb der Eingeborenen. Mit großer Objectivität erkennt Herr Eaton den günstigen Einfluss der deutschen Einwanderer auf die Hebung des Volksunterrichts, auf Erhöhung des Ziels für die höhere Bildung und Verbesserung der Methoden. Gleich segensreich sei der Einfluss der Skandinavier.

Der Bericht hebt als Hauptunvollkommenheiten der Schuleinrichtungen hervor: 1) die Districtschulen, die bei der ungleichen Bevölkerungszahl der Districte oft nur 6—12 Schüler haben, die Einkünfte derselben sind demgemäß ganz unzureichend, um gute Lehrer zu besolden und genügende Lehrmittel zu beschaffen. 2) Die noch nicht gesetzmäßig geordnete Prüfung, Anstellung und Besoldung der Lehrer. Das Lehrfach wird noch im allgemeinen zu wenig als Beruf und noch zu häufig als vorübergehender Erwerb betrachtet. Unter den Lehrern hatten 4% eine Universitätsbildung, 62% Gymnasial-, 21% Seminar- und 13% nur Elementarschulbildung. 3) Der Mangel an staatlicher Oberaufsicht der Schulen, besonders auf dem Lande; doch wird die Abhilfe dieses Mangels lebhaft ins Auge gefasst.

Auch der Lehrplan für die Elementarschulen ist noch kein geordneter. Lesen, Schreiben, Rechnen sind obligatorisch, Geschichte Geographie, Grammatik, Physiologie und Kenntnis der Regierungsform dürfen hinzugefügt werden.

---

[1]) Entsprechend unseren Bürger- und Mittelschulen.

[2]) [3]) Unsere Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und höhere Mädchenschulen.

[4]) Fachschulen aller Art.

[5]) Für Ärzte, Zahnärzte, Apotheker.

Zeichnen, Gesang, Turnen und Handarbeiten sind ausgeschlossen. Die Schulzeit zerfällt in 9—10 5monatliche Curse, man strebt darnach, die Curse zu vermehren, die Gegenstände zu vertiefen und allgemein giltig festzustellen.

Den Grund für die oben näher angegebenen noch recht traurigen Resultate der Volksbildung sieht Herr Eaton in der ungeheuren Schnelligkeit, mit der die Bevölkerung der Städte durch Einwanderung zunimmt, so dass in New-York City 9189 Kinder kein Unterkommen in den Schulen fanden. Bei einer Schulcommissionssitzung wurde deshalb ernstlich die Frage berathen, ob nicht die Städte verpflichtet werden müssten, schon neue Schulgebäude zu bauen, ehe noch die alten überfüllt wären. Ein zweiter Grund ist in dem ganz unregelmäßigen Schulbesuch, ja in dem Fortbleiben der Schüler zu suchen, die Einführung des Schulzwanges ist zwar als wünschenswert anerkannt, jedoch noch nicht durchgeführt worden.

Die Schulen zerfallen in Elementar-, Mittel- und höhere Schulen. Die Elementarschulen leiden noch am meisten am Mangel gut ausgebildeter Lehrer, da die Seminare erst jetzt die specielle Ausbildung von Elementarlehrern ins Auge fassen. In den Mittelschulen zeigt sich ein erfreuliches Streben, die Methoden zu verbessern, das tode Auswendiglernen und Hersagen zu beschränken und Leben und Anschaulichkeit in den Unterricht zu bringen. Besondere Aufmerksamkeit wird jetzt der Ausbildung in der Muttersprache zugewandt, auf gute Schrift, Zeichnen, Buch- und Geschäftsführung viel Gewicht gelegt. Die Naturwissenschaften sind bis jetzt etwas vernachlässigt.

Das System der höheren Schulen (secondary instruction) ist ein von dem unsrigen gänzlich verschiedenes; diese Anstalten nehmen gewöhnlich Schüler von 13—19 Jahren, doch haben einige auch Vorbereitungsclassen für Schüler von 10—13, ja sogar von 6—13 Jahren. Diese Schulen sind theils Privatinstitute (50%), theils öffentliche Schulen (high schools), deren Vorzüge Mr. Eaton stark hervorhebt. Ein Theil dieser Schulen nennt sich Akademien; sie bereiten direct auf die Universitäten vor. Die anderen höheren Schulen entbehren noch jedes einheitlichen Planes und erstreben für Knaben und Mädchen, die sehr häufig gemeinsam unterrichtet werden, eine ganz allgemeine Bildung, die je nach den äußeren Lebensverhältnissen nach zwei- oder sechsjährigem Cursus erlangt werden kann. Herr Eaton empfiehlt dringend eine genauere Prüfung der europäischen Einrichtungen und eine Theilung der höheren Schulen in drei Classen, entsprechend den Verhältnissen der Vereinigten Staaten. Die Schüler zerfallen daselbst naturgemäß in solche, welche nur noch zwei Jahre dem höheren Unterrichte widmen können, solche, welche 4—6 Jahre Zeit haben, aber wünschen müssen, mit 16 Jahren Berufsstudien beginnen zu können, und endlich in solche, welche diese Curse als Vorbereitung für die Universität benutzen möchten.

Alles religiöse Sectenwesen wird in den Schulen vermieden, die Gesundheitspflege wird möglichst berücksichtigt durch Verbesserung der Räume, wenn auch noch nicht in ausreichendem Maße.

Abendschulen bestehen in 32 Städten und werden die höheren Grades am meisten besucht, besonders die Classen für Zeichnen.

Die Schulen erhalten sich durch den Verkauf der in jedem noch nicht besetzten Districte zu diesem Zwecke reservirten Schuläcker und der in den

bereits bevölkerten Staaten gelieferten Zuschüsse[1]), sowie durch Stiftungen und Schulgeld.

Die Lehrer werden zum Theil auf den Seminaren ausgebildet, doch wird das Studium daselbst noch nicht ganz professionell betrieben, das Abgangszeugnis befähigt zum Unterricht an den gewöhnlichen Schulen. Überall aber zeigt sich das Streben, sie europäischen Begriffen ähnlicher zu gestalten. Die Candidaten müssen wenigstens 18 Jahre alt sein und entweder ein gutes Zeugnis über Absolvirung eines vierjährigen höheren Cursus aufweisen oder eine Prüfung bestehen im Lesen, Schreiben, Rechnen, Orthographie, engl. Grammatik und Geographie, zuweilen auch in Geschichte. Auffallend wird allen deutschen Lehrern die Thatsache erscheinen, dass man bis dahin die Pädagogik nicht für einen wesentlichen Unterrichtszweig der Seminare ansah. 114 Seminare ermöglichen durch „Musterclassen" den angehenden Lehrern praktische Lehrversuche. Die Turnhallen mehren sich in erfreulicher Weise, doch sind sie leider noch nicht ein wesentlicher Bestandtheil der Seminare, in denen auch Naturwissenschaften und Gesundheitsflege noch nicht obligatorische Gegenstände geworden sind. Der Cursus der Seminare für Stadtschulen umfasst 4 Jahre, der für Landschulen 3 Jahre. Diejenigen, die sich dem höheren Lehrfache widmen wollen, entweder für immer oder nur vorübergehend, können jetzt auch auf den Universitäten Vorträge über Pädagogik und Schuleinrichtungen hören.

So sehr Herr Eaton im allgemeinen wünscht, die europäischen Schulzustände in Amerika mehr oder weniger eingeführt zu sehen, so glaubt er doch in einem Punkte die Überlegenheit seines Vaterlandes unantastbar, nämlich in der Bildung des weiblichen Geschlechts, dessen Universitätsstudien er ein besonderes Capitel widmet.

Einen großen Nachdruck legt Herr Eaton schließlich noch auf die Einrichtung öffentlicher Bibliotheken und die vorsichtige Wahl des Bibliothekars, in dessen Macht es stehe, den Geschmack des Publikums zu heben; derselbe müsse seine Bücher und seine Leser genau kennen und letztere anleiten zu selbstständiger vernünftiger Wahl. In ähnlicher Weise seien auch die Schulbibliotheken zu leiten. Die Verwalter derselben müssten mit Eltern und Schülern in beständiger Verbindung stehen, den jüngeren Kindern die ihnen nützlichen Bücher, Erzählungen, geschichtliche Darstellungen, Reisebeschreibungen selbst geben, die älteren anleiten, dieselben sich selbst aus den weniger guten herauszusuchen. B. v. d. L.

Der 15. deutsch-amerikanische Lehrertag wird während der bevorstehenden Sommerferien zu Cleveland, Ohio, stattfinden. In den „Erziehungs-Blättern", dem Organ des deutsch-amerikanischen Lehrerbundes, ruft der Local-Ausschuss von Cleveland im Namen der deutschen Bürger dieser Stadt den Theilnehmern an der Versammlung im voraus ein Willkommen zu, und der Ausschuss des „Lehrerbundes", bestehend aus den Herren Hermann Schuricht, A. Schneck und H. H. Frik, weist darauf hin, dass der diesjährige Lehrertag entscheidende Aufgaben zu lösen habe, und dass darum eine zahlreiche Betheiligung an denselben ganz besonders erwünscht sei. „Dass noch viel zu thun

[1]) So hatten die höheren Anstalten ein Zinsencapital von $ 948 246, nahmen an Schulgeld ein: $ 1758 787.

übrig bleibt, um das Schulwesen dieses Landes zu dem zu gestalten, was es längst sein sollte und könnte, liegt in dem Bewusstsein jedes Einsichtigen. Wirkliche Lebensfragen für die Schule harren noch der Lösung. Berechtigte Forderungen des deutschen Elementes der Bevölkerung an die Schule stoßen immer wieder auf Widerstand, so dass das Ende des Kampfes noch nicht abzusehen ist. An den Lehrerstand selbst treten Lebensfragen heran, wovon auf dem Lehrertage die Rede sein wird.“ E.

Ein „Verein deutscher Lehrer in England“ ist nun in London ins Leben getreten, womit einem längst gefühlten Bedürfnisse Genüge geschehen ist. „Die Lage eines deutschen Lehrers in England ist eine im allgemeinen so beklagenswerte, der Zudrang deutscher Studirender zu englischen Schulen — besonders behufs Erlernung der englischen Sprache und späterer Rückkehr nach Deutschland — ein so enormer, dass die Gründung eines Vereins zu einer absoluten Nothwendigkeit geworden ist.“ Derselbe bezweckt, die sociale und materielle Lage des deutschen Lehrers in England nach Möglichkeit zu heben, seinen Mitgliedern Stellen in englischen Schulen und Familien zu vermitteln, ihnen überhaupt mit Rath und That beizustehen, auch im Vereinslocale ein Heim nebst Bibliothek und Lesezimmer zu gewähren etc. und beabsichtigt insbesondere, falls es ihm möglich wird, ein „deutsches Institut zum Studium der englischen Sprache“ zu gründen.

Es bedarf keines Wortes zum Lobe dieses rühmlichen Unternehmens, und wir erachten es als eine Ehrenpflicht aller patriotischen Deutschen, dasselbe kräftigst zu unterstützen, insbesondere der Vermögenden unter ihnen, es mit Geldbeiträgen zu fördern. Zuschriften, Beitrittserklärungen und Beiträge nehmen entgegen: Herr Dr. Bernard in Berlin, C., Kurstraße 34/35 und der Vereinssecretär Herr Oberlehrer H. Reinhardt in London, N.W., Park Road, Haverstock Hill. H.

Die 6classige Stadt-Töchterschule zu Riga. So betitelt sich eine Programmschrift, erschienen zur Einweihungsfeier des neuen Schulhauses am 14. Januar 1884, verfasst vom Inspector der Schule, dem Herrn Pastor M. Werbatus. Derselben entnehmen wir folgende interessante Punkte.

Seit 1804 gegründet, besteht die Anstalt seit 1875 in ihrer jetzigen Einrichtung unter dem Titel „Schule erster Ordnung mit dem Cursus eines Gymnasiums“; sie war die erste höhere Mädchenschule der Ostseeprovinzen überhaupt und ist in ihrem neuen Charakter die erste derartige Mädchenbildungsanstalt. Dadurch, dass die Ortsgeistlichkeit nach jahrelangen Bemühungen die Erweiterung der erst zwei-, dann dreiclassigen Anstalt zu einer 6classigen — die Elementarclassen fehlten von Beginn an — durchsetzte, ist die wichtige Principienfrage entschieden worden, dass Staat und Stadt der Bildung des weiblichen Geschlechtes dieselben Opfer schulden wie der der Knaben. Das neue Schulhaus ist äußerlich den Gymnasien ebenbürtig mit seinen 14 Classen-

zimmern, seiner Zeichenclasse, seiner physikalischen Classe, seiner Aula und seinen Bibliothekzimmern. Die Reorganisation gibt der Anstalt wie den Knabenschulen einen festen Lehrkörper von Oberlehrern und wissenschaftlichen Gymnasiallehrern, während bis dahin das Stundenlehrerwesen an ihr herrschte. Die ursprünglich auf 8 Lehrgegenstände beschränkte Zahl der Unterrichtsfächer ist bis auf 13 vermehrt worden, die einzige Abweichung von dem in deutschen Schulen üblichen Lehrplan besteht darin, dass die modernen Sprachen durch Russisch und Französisch vertreten werden, und dass in der obersten Classe Erziehungslehre gegeben wird. Eine eigenthümliche Einrichtung der Anstalt ist die Stellung der Classendamen; diese sind beim wissenschaftlichen Unterrichte, mit Ausnahme der untersten Classe, nicht betheiligt, haben aber den Mädchen gegenüber die Rolle einer „mütterlichen Freundin“ zu übernehmen. Diese Einrichtung ist wol eine Nachahmung derjenigen der russischen Mädchenschulen; die Fernhaltung der Lehrerinnen vom Unterrichte aber hat wol ihren Grund darin, dass in den ganzen Ostseeprovinzen noch kein Lehrerinnenseminar existirt. Herr Pastor Werbatus äußert sich darüber folgendermaßen: „In allen deutschen Ländern, in Österreich, in Dänemark, in Schweden bestehen bereits seit lange weibliche Seminare. Die Geprüften erhalten nach 2—3 jährigem Cursus das Lehrerinnen-Diplom. Zu Schulvorsteherinnen werden staatlich nur solche Damen zugelassen, die nach 5 jähriger Praxis eine umfassendere Prüfung bestehen. So draußen. Wie weit sind wir noch davon entfernt! Bei uns kann jedes junge Mädchen, das heute noch auf der Schulbank sitzt, nach einem Monat Lehrerin, ja Schulvorsteherin sein.“ Es genügt nämlich dazu ein nach beendigtem Cursus an der Schule absolvirtes Examen; aus dem Grunde ist auch dem Lehrplan Pädagogik eingefügt worden. Von der Munificenz der Stadt erhofft Herr Pastor Werbatus die Einrichtung von Elementarclassen und eines Lehrerinnenseminars.

Die Schule hat wie gesagt den Rang einer „Schule erster Ordnung mit dem Cursus eines Gymnasiums“, d. h. sie soll den Mädchen das höchste Maß der ihnen nöthigen Bildung geben, sie aber in keiner Weise zu einem bestimmten Berufe vorbereiten, noch ihren jugendlichen Geist mit einem Übermaß geistigen Materials belasten. Herr Pastor Werbatus betont ganz im Gegentheil: gleichmäßige Entwickelung des Verstandes, des Herzens und des Körpers; die Zahl der Lehrstunden beträgt 26 in Sexta und 32 in Prima, die häusliche Arbeitszeit in Sexta 1 Stunde, in Quinta bis Secunda 1—2 Stunden, in Prima 2—3 Stunden. In allen Fächern soll das selbstständige Denken erzielt und sollen die ethischen Momente hervorgehoben werden; besonders dringt er auf Entlastung des Gedächtnisses durch Verringerung des toten Memorirstoffes.

Von dem Hause verlangt Herr Pastor Werbatus zum Lohne für die treue Arbeit der Schule Förderung der geistigen und leiblichen Interessen der Schülerinnen in jeder Beziehung. Das Haus selbst muss von einer gebildeten Atmosphäre umhüllt sein, dasselbe muss die Kinder fern halten von allen schädlichen Einflüssen des modernen Lebens, als da sind: aufregende Vergnügungen, Unterstützung der „Lesewuth“. Seine Pflicht sei vielmehr, den Mädchen die ungeschmälerte Vorbereitungszeit zu den Schulstunden zu gewähren, sie sonst als frische, frohe Kinder ihre Muße genießen zu lassen und sie nur nach und nach zur Mitarbeit an den Pflichten einer größeren Familie gegenüber heranzuziehen.

B. v. d. L.

Aus Montevideo. Seit 1870 hat sich in Montevideo eine Gesellschaft gebildet zur Hebung des Elementarunterrichtes, womit nicht, wie bei uns, der Volksunterricht gemeint ist, sondern die Elemente jeder Wissenschaft. Die Mitglieder dieser Gesellschaft, hauptsächlich angeregt durch das deutsche Schulwesen und durch die Lectüre deutscher Schriften, beschlossen die alte Unterrichtsmethode, die im Auswendiglernen unverstandener Kenntnisse bestand, durch eine vernunftgemäßere zu ersetzen. Der Erfolg entsprach ihren Erwartungen, und Herr Dr. Berra, Seminardirector in Montevideo, wurde im Jahre 1882 nach dem Congress in Buenos Ayres (s. Pædagogium V, S. 518) abgesandt, um die Grundzüge der neuen Methode darzulegen. Dies that er in einem gehaltvollen Vortrag.

Er zeigte, dass die Schule das wichtigste Bildungsmittel der Nationen sei; alles Unglück der Völker stamme von den naturwidrigen, die Menschen verderbenden alten Methoden her. Die Schule sei der Kinder wegen geschaffen, zu ihnen, zu ihrer Fassungskraft müsse der Lehrer hinabsteigen, er müsse versuchen, der natürlichen Entwickelung des menschlichen Geistes zu Hilfe zu kommen, aber nicht ihn in neue starre Fesseln schlagen. Er bekämpfte daher eifrig den schädlichen Irrthum, jeden Gegenstand nach einer bestimmten Schablone zu behandeln, er wies nach, welche Methoden anzuwenden wären, damit das Kind selbst sehen, vergleichen, folgern, generalisiren und abstrahiren lerne. Theoretisch scheint er zwar selbst wieder in einen toten Schematismus zu verfallen, aber die in seinem großen Werke: Apuntes para un curso de pedagía (s. Pæd. VI. Jahrg. S. 177 ff.) abgedruckten Musterlectionen zeigen, dass er denselben nur als Mittel betrachtet, die Lehrer zu einem Leben gebenden Unterrichte anzuleiten. Die Erfolge der Schulen Montevideos und des Vortrags des Herrn Berra bewirkten, dass der Congress beschloss: das Hauptaugenmerk sei künftig beim Unterrichte auf Anschaulichkeit, Erzielung des Verständnisses und Erweckung der Selbstthätigkeit des Schülers zu legen, ein Fortschritt, der noch in manchen europäischen Staaten zu machen wäre.

Deutschen Pädagogen mag Berras Schematisiren der Methoden erscheinen wie dem geübten Schreiber die für den Anfänger gebräuchlichen Doppellinien; mich durchzog beim Lesen seines 40 Seiten umfassenden Vortrages ein Gefühl der Bewunderung für dieses Streben, auf jede Weise einzudringen in das Allerheiligste der heiligen Kunst, denn als solche fasst man den Unterricht ganz und gar in dem Vereine Montevideos auf. Liegt für uns, die wir glauben in dem Besitz des Schlüssels zu diesem Allerheiligsten zu sein, nicht die Gefahr nahe, auf dem Wege der Routine uns wieder von dem Ausgangspunkte, dem Horizonte des Schülers, zu entfernen und die Saiten des Instrumentes zu Effectstücken zu missbrauchen? B. v. d. L.

Ein Quellenwerk zur Geschichte der Pädagogik. Schon öfters ist darauf hingewiesen worden, dass die Geschichte der Pädagogik noch in manchen Punkten dunkel und lückenhaft ist, und dass dies daher rührt, dass die bezüglichen Quellenschriften noch nicht ausreichend bekannt und durchforscht sind.

Seit Jahren arbeitet nun Herr Dr. Karl Kehrbach in Leipzig an dem

Plane, diesem Mangel abzuhelfen. Mit einer größeren Anzahl namhafter Gelehrter wird er unter dem Titel: Monumenta Germaniae paedagogica eine möglichst vollständige Sammlung aller Quellenschriften zur Geschichte der deutschen Pädagogik — das ganze Mittelalter und den Beginn der Neuzeit umfassend — herausgeben: alte Schulordnungen, Visitationsprotokolle, Schulbücher, pädagogische Abhandlungen, Gutachten, Biographieen etc., wie sie in den Ländern deutscher Zunge (Deutschland, Österreich, Schweiz etc.) allmählich hervorgetreten sind und gegenwärtig als Zeugnisse für die Bildungsbestrebungen vergangener Jahrhunderte dienen können. Bei der Herausgabe dieser Monumenta soll mit Ausschluss alles politischen und confessionellen Parteiwesens lediglich der Wissenschaft Rechnung getragen werden.

Wir machen vorläufig auf dieses bedeutsame Unternehmen aufmerksam und empfehlen allen, die sich in irgend einer Weise für dasselbe interessiren, sich an den Chef-Redacteur, Herrn Dr. Karl Kehrbach in Berlin, Thiergartenstrasse 20, zu wenden.

D.

Verantwortlicher Redacteur: Dr. Friedrich Dittes. — Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Eine Verjüngung des absoluten Idealismus.

Vorgeführt und besprochen von Dr. ***Friedrich Dittes.***

(Fortsetzung.)

Wir gehen nun auf die beiden Cardinalpunkte des Idealismus, auf die vorgebliche Idealität von Raum und Zeit ein.

Dass der Raum nur im menschlichen Bewusstsein existire, nur eine menschliche Vorstellung sei, versteht sich nach idealistischer Anschauung von selbst; diese Meinung ist eine nothwendige Consequenz, ja sie ist ein Theil des idealistischen Systems. Denn wenn alles nur im Bewusstsein, nur Vorstellung ist, wie könnte der Raum anderswo oder etwas anderes sein? Wäre also die idealistische Lehre, wie wir sie bisher kennen gelernt haben, für sich selbst einleuchtend und wol begründet, so bedürfte die „Idealität des Raumes" keiner weitläufigen Auseinandersetzung und Beweisführung.

Dennoch hat Lasswitz dieser angeblichen Idealität des Raumes einen ganzen Abschnitt gewidmet, und es ist billig, die Grundgedanken dieses Abschnittes hier anzuführen. Da ist es von besonderer Wichtigkeit, zu untersuchen, welchen Ursprung die Raumvorstellung habe, wie sie in unserem Bewusstsein entstehe. Lasswitz wirft die Frage auf: ob wir etwa auf dem Wege der Abstraction zur Raumvorstellung gelangen, analog wie zur Vorstellung von Farbe, Schwere u. s. w., also dadurch, dass wir von allen Verschiedenheiten der Körper absehen und nur die gemeinsame Erfahrung im Auge behalten, dass sie alle Raum einnehmen. Hierauf antwortet er: „Um diese Abstraction machen zu können, muss man offenbar schon die Erfahrung gemacht haben, muss man schon wissen, dass die Dinge räumlich ausgedehnt ein Nebeneinander bilden. Wenn man das weiß und nun von allem anderen absieht, so bleibt allerdings die Räumlichkeit als gemeinsame Eigenschaft übrig; aber die Vorstellung des Raumes ist nicht dadurch entstanden, diese muss vielmehr vorhanden gewesen sein, damit man überhaupt die gewünschte Vergleichung anstellen konnte. Diese Vorstellung des Nebeneinander im Raume . . . muss

schon zu Grunde liegen, damit die Erfahrung von jener Anordnung zu Stande kommt. Der Raum kann nicht blos aus der Empfindung erfahren werden, sondern er muss vor der Empfindung vorhanden sein, damit dieselbe überhaupt geordnet werden kann. . . . Was ist denn das reihenbildende Agens, was ist der Grund der Ordnung? Diese Ursache muss doch da sein, bevor die zu ordnenden Elemente da sind, es muss ein Gesetz, eine Norm, eine Bestimmung vorhanden sein, nach welcher die Empfindungen sich ordnen. Man sieht sonst nicht ein, warum sie gerade so geordnet sein sollen.“

Bleiben wir hier ein wenig stehen. Der Raumvorstellung wird ein ganz besonderer Charakter und Ursprung zugeschrieben. Andere allgemeine Vorstellungen, wie die der Farbe und Schwere, will Lasswitz auf dem Wege der Abstraction entstehen lassen, nicht aber die des Raumes. Und warum? — Weil in den Vorstellungen des Farbigen, Schweren u. s. w. nichts vom Nebeneinander im Raume enthalten sei, die Raumvorstellung also aus anderen sinnlichen Vorstellungen nicht geschlossen werden könne. Aber in der Raumvorstellung ist ja auch vom Farbigen und Schweren nichts enthalten! Keine dieser Vorstellungen kann von einer anderen abgeleitet werden. Warum soll denn also gerade die Raumvorstellung schon vor aller Erfahrung da sein, während die anderen aus der Erfahrung entspringen sollen? — Das ist in keiner Weise einleuchtend: vielmehr ist die Raumvorstellung ganz ebenso ein Product der Erfahrung und Abstraction, wie andere allgemeine Vorstellungen, wie die der Farbe, der Schwere, der Wärme, des Stoffes, der Kraft, der Bewegung u. s. w. Der Unterschied ist kein psychologischer, realer, sondern blos ein doctrineller; d. h. für den Idealismus ist gerade der Raumbegriff der Stein des Anstoßes, und darum muss gerade der Raum zu einer bloßen Vorstellung, zu einem bloßen Schema des Bewusstseins gemacht werden, weil sonst der Idealismus nicht bestehen kann. Damit dieser leben könne, bringt er jenen um. Dass man die Raumvorstellung schon haben müsse, bevor man im Stande sei, die Dinge räumlich aufzufassen und zu ordnen, ist gerade so wahr wie die analogen Behauptungen, dass man die Vorstellungen der Farbe, der Schwere, der Wärme, des Stoffes, der Kraft, der Bewegung u. s. w. mit auf die Welt bringen müsse, wenn man im Stande sein solle, diese Momente in Einzelfällen aufzufassen. Im allgemeinen würde die Doctrin auf folgenden Satz hinauslaufen: wenn man etwas lernen will, muss man es schon wissen. Dass wir freilich zur Auffassung aller uns bekannten Merkmale der Dinge die Fähigkeit besitzen müssen, ist klar,

denn wessen wir nicht fähig sind, das können wir nicht leisten; dass aber der menschlichen Seele bezüglich der Raumvorstellung eine wesentlich andere Ausstattung mit zur Welt gegeben sei, als bezüglich anderer Vorstellungen, davon weiß das menschliche Bewusstsein nichts, das ist eine völlig grundlose Satzung ad hoc, nämlich zur Rechtfertigung des Idealismus.

Lasswitz veranschaulicht seine Lehrmeinung durch folgendes Gleichnis: „Geben wir einem Kinde, das von dem Alphabet und seiner Ordnung noch nichts weiß, Karten in die Hand, auf welchen die Buchstaben schön verziert abgebildet sind, so wird es sich über die hübschen Bilder freuen. Es wird damit spielen und auch allerlei Ähnlichkeiten erkennen, rothe Bilder und grüne Bilder, kleine und große; es wird aus dem vergleichenden Spiele allerlei Eigenschaften der Buchstaben lernen; aber von der Bedeutung derselben als Laute und von ihrer Ordnung im Abc kann es aus den Bildern absolut nichts erfahren. Wer das Alphabet nicht schon kennt, schon in seinem Bewusstsein trägt, der kann auch niemals die Buchstaben danach ordnen. So ist es mit den Gegenständen und dem Menschen; wir lernen durch Erfahrung wol ihre Eigenschaften, aber dass sie außer diesen Eigenschaften auch noch eine ganz bestimmte Ordnung haben, die räumliche, das können wir aus den Dingen selbst durch Erfahrung nicht lernen. Ein Ordnung schaffendes Princip müssen wir besitzen, damit wir die Dinge räumlich auffassen. Wir müssen das Abc schon kennen, um die bunten Bilder als lautbedeutende Buchstaben zu erfassen und sie zu ordnen."

Das heißt die Dinge auf den Kopf stellen. Das Gleichnis ist ein Nachklang der veralteten, unnatürlichen Buchstabirmethode, welche fast ebenso verkehrt war wie der Idealismus, und welche eben deshalb einer naturgemäßeren, d. h. der menschlichen Geistesorganisation entsprechenderen hat weichen müssen. In Wahrheit waren die Buchstaben eher da als das Alphabet; dieses ist nur eine conventionelle, keineswegs nothwendige Anordnung der schon vorhandenen Buchstaben. Und dem Kinde ist das Alphabet auch erst dann verständlich, wenn es vorher die einzelnen Buchstaben mit ihrem lautbedeutenden Charakter kennen gelernt hat. Man kann ihm allerdings auch in der alten gewaltsamen Weise gleich anfangs das Alphabet einpauken, aber selbst dies, wie gedankenlos es auch geschehe, ist doch nur möglich durch Vorsagen der Buchstabennamen oder durch Vorzeigen der Buchstabenformen, also jedenfalls durch sinnliche Eindrücke, durch Erfahrung, durch thatsächliche Vorführung dessen, was

gelernt werden soll. Auch die Raumvorstellung und die räumliche Ordnung der Dinge muss im menschlichen Geiste erst entstehen, und dies kann nur dadurch geschehen, dass ihm von aussen her concrete räumliche Anschauungen zugeführt werden, nur dadurch, dass er kleine und große, lange und kurze, breite und schmale, runde und eckige u. s. w. Dinge wahrnimmt, und dass er ihr Außer- und Nebeneinander, ihre räumliche Ordnung auffasst. Niemals ist ein Mensch auf andere Weise zur Raumvorstellung gelangt, gewiss auch Kant und Lasswitz nicht: das ist eine unleugbare Thatsache, eine unbestreitbare Aussage des menschlichen Bewusstseins. Dass man aber „offenbar“ die Raumvorstellung schon haben müsse, bevor man räumliche Anschauungen erlangen könne, das ist mit nichten offenbar, es ist eine ganz grundlose Satzung, eine eigensinnige Grille. Was würde denn aus der Raumvorstellung eines Menschen werden, wenn man ihn von Jugend auf von der Außenwelt abschlösse, wenn man wenigstens seinen Gesichts- und seinen Tastsinn an aller Bethätigung hinderte? Würde er dann auch räumliche Vorstellungen haben und Geometrie verstehen? Ja oder nein? Und wenn nein: warum ist man denn so störrisch, den empirischen Ursprung dieser Vorstellungen und dieses Verständnisses zu leugnen? — Es ist nun einmal nicht thunlich, mit den Köpfen Mauern niederzurennen und mit dem Bewusstsein die Sterne am Himmel auszulöschen. Oder wenn es thunlich ist, so sollen die Herren Idealisten es uns vormachen.*) So lange sie aber diese Probe von der Wahrheit ihrer Doctrin nicht ablegen, sollen sie uns nicht zumuthen, an ihre Doctrin zu glauben.

Wenn übrigens Lasswitz zugibt, dass die Vorstellungen von der Farbe, Schwere u. s. w. aus der Erfahrung stammen, während bei der Raumvorstellung dies nicht der Fall sein soll, so will dieser Unterschied principiell nicht viel bedeuten. Denn nach ihm erfolgt ja auch die Erfahrung lediglich im Bewusstsein, ohne Zuthun der Außenwelt; auch sie ist also nur ein idealer Vorgang. Nur soll die Raumvorstellung gleich mit zur Welt gebracht sein, die Erfahrung aber erst im Leben zu Stande kommen.

Lasswitz sagt weiter: „Niemand kann sagen, ich will mir keinen Raum vorstellen; . . . den Raum selbst wegzudenken, das geht nicht, das kann niemand. . . . Also ist die Raumvorstellung etwas von unserem Bewusstsein Unabtrennliches. Sie hat ihren Grund gar nicht in den Dingen, sondern in unserem Bewusstsein, sie ist die unver-

*) Es gibt allerdings auch idealistische Damen, aber wir sind nicht so ungalant, ihnen die gleiche Probe zuzumuthen.

meidliche Form, mit welcher unser Geist der Dinge sich bemächtigt, in welche er sie hineinzwingt. Die Raumvorstellung, d. h. die Fähigkeit, Dinge räumlich vorzustellen, ist die Bedingung, Erfahrungen von äußeren Gegenständen zu machen. Insofern sie Bedingung ist, geht sie der Erfahrung voran, deshalb nennen wir sie a priori. Sie ist ‚von vornherein‘ und liegt allen Erscheinungen zu Grunde.“ — Aber wir können uns ja auch die Farbe, die Schwere, den Stoff u. s. w. nicht wegdenken. Warum soll denn nun alles empirisch sein, und nur gerade der Raum nicht? — Weil der Raum (wie anderes auch) von unserem Bewusstsein nicht abgetrennt werden kann, deshalb soll er seinen Grund gar nicht in den Dingen, sondern allein in unserem Bewusstsein haben? — Das ist wieder der alte Sprung, das alte quid pro quo. Der Ort, wo wir etwas antreffen, muss doch nicht nothwendig auch die Bedingung, der Grund seines Daseins sein. Der Raum ist ursprünglich (im neugeborenen Kinde) ebensowenig im Bewusstsein wie die Farbe, die Schwere, der Stoff u. s. w. Wenn aber dann, infolge der Erfahrung, Vorstellungen von Raum, Farbe u. s. w. in das Bewusstsein kommen und durch fortwährende neue Erfahrung darin erhalten werden, so können freilich diese Vorstellungen vom Bewusstsein nicht abgetrennt werden, so lange eben dieses Bewusstsein besteht.

Jetzt nur noch einige nähere Bestimmungen der idealistischen Raumvorstellung. Sie soll „durch die Beschaffenheit unseres Gemüthes, welche Kant den äußeren Sinn nennt“, schon a priori gegeben, d. h. doch nichts anderes, als dem Menschengeiste eingeboren sein. „Es gibt nicht verschiedene Räume, sondern nur einen einzigen Raum, den unserer Raumanschauung. Das ist der einzige und der wirkliche Raum, beruhend in der Eigenthümlichkeit unseres Bewusstseins, ein Nebeneinander von Empfindungen zu besitzen. Er entsteht in uns nicht dadurch, dass wir viele einzelne Räume wahrnehmen und daraus den allgemeinen Begriff des Raumes abziehen; er ist kein allgemeiner Begriff in diesem Sinne und kommt nicht so zu Stande wie unsere anderen allgemeinen Begriffe, er ist vielmehr Anschauung.... Man pflegt aber dasjenige, was blos in der Vorstellung des Menschen Giltigkeit hat, ideal zu nennen; insofern ist der Raum ideal. Daher behauptet Kant die transscendentale Idealität des Raumes; d. h. der Raum ist eine nothwendige und unvermeidliche Vorstellung, aber außer unserer Vorstellung ist er nichts.“

Das ist denn der prägnanteste Ausdruck der sogenannten Idealität des Raumes. Nach allem Obigen können wir nur sagen: das ist nicht

Wissenschaft, sondern Dichtung. Von den angeblichen Schwierigkeiten, welche für das Denken entstehen sollen, wenn man nicht zum Idealismus flüchtet, und von den angeblichen Lösungen dieser angeblichen Schwierigkeiten müssen wir nun auch noch einige Proben geben. Es soll z. B. ohne den Idealismus unbegreiflich sein, „wie der Raum und seine Gegenstände in uns hineinkommen". Aber wer behauptet denn dieses Hineinkommen? Wir behaupten nur, dass die menschliche Seele im Stande sein müsse, sich ein Bild vom Raum und seinen Gegenständen zu machen. Dies wäre freilich unmöglich, wenn die Seele so ein „einfaches Wesen" wäre, wie ein mathematischer Punkt, ein Nichts (à la Herbart); aber wer oder was nöthigt uns denn, die Seele zu einem solchen nichtigen Ding zu stempeln? — Ferner: der Raum ist streng genommen nicht definirbar; daher soll der Gedanke des Raumes nicht durch Erfahrung und Abstraction entstanden, also nicht ein (allgemeiner) Begriff, sondern eine angeborene Anschauung sein und nur ein einziger Raum, eben diese angeborene Anschauung, existiren. Aber warum können wir denn den Raum nicht definiren? Lasswitz bemerkt ganz richtig: weil sich in der allgemeinen Raumanschauung keine verschiedenen Merkmale finden, fügt aber fälschlich hinzu: „wie es doch bei jedem Begriffe der Fall ist". Die Wahrheit ist die, dass alle allgemeinen, d. h. in ihrer Art höchsten Begriffe keine verschiedenen Merkmale haben, wie z. B. die Begriffe Farbe, Schwere, Stoff, Kraft, Cohäsion u. s. w. und eben auch die Begriffe Raum und Zeit. Und deshalb kann man sie nicht definiren. Denn was heißt definiren? Es heißt das Genus womöglich das genus proximum und die differentia specifica bestimmen. Weil nun die allgemeinen Begriffe höchste Begriffe ihrer Art sind, also keinem anderen Begriffe untergeordnet und auch keinem anderen beigeordnet sind, folglich auch kein genus proximum und keine differentia specifica haben, so kann man diese Momente auch nicht bestimmen, d. h. die allgemeinen Begriffe nicht definiren. Sie sind dem Inhalte nach einfach, und wer die ihnen zu Grunde liegenden Wahrnehmungen nicht gemacht, sie nicht aus unmittelbaren Anschauungen gewonnen hat, der hat sie überhaupt nicht. Ob man nun diese Geistesgebilde allgemeine Begriffe oder Anschauungen nennen will, das steht frei; gewiss ist aber, dass sie alle den gleichen empirischen Ursprung haben, und dass es gar keinen vernünftigen Grund gibt, zu Gunsten der Raumvorstellung eine Ausnahme zu machen. Dass man den Raum nicht definiren kann, wie die Begriffe „Baum, Hund, Nähmaschine" (Lasswitz), das ist wahr

und klar; aber wer verlangt denn das? — Wer Logik versteht, wird nicht die allerabstractesten Begriffe mit den concreten auf gleiche Linie stellen. Dagegen sagt Lasswitz ganz richtig: „Ebensowenig wie man jemand die Empfindung Roth oder Grün oder Salzig beschreiben kann, der sie nicht schon kennt, ebensowenig kann man das beschreiben, was wir Raum nennen.“ Nun, warum muss denn also der arme Raumbegriff mit specifischen Schwierigkeiten belastet und über ihn der Ausnahmszustand verhängt werden? — Nur weil es den idealistischen Dictatoren so beliebt. — Ferner soll der Raum, sofern er real und damit zugleich als unendlich gedacht wird, einen „Widerspruch in sich“ enthalten. Ja, wenn der Widerspruch erst hineingelegt wird, dann ist er drinnen. Wer heißt uns denn die Unendlichkeit oder auch die Endlichkeit in den Raum real hineinverlegen? — Mit unseren Gedanken freilich kommen wir weder so noch so zu Ende. Aber hängt denn die äußere Wirklichkeit von der Schwachheit unseres Denkvermögens ab? So viel wir vom Raum zu wissen nöthig haben, wissen wir, oder können wir weiter erforschen, und vor allem wissen wir, was schon Demokrit wusste, dass der Raum außer uns wirklich ist. Sein Wesen vollständig zu begreifen, ist aber unserem schwachen Geiste versagt — Ferner reproducirt Lasswitz gegen den Realismus einen Einwurf, den schon Aristoteles gegen den Materialismus erhoben hat. Es soll nämlich abermals ein undenkbarer Widerspruch sein, dass Raum und Materie **unendlich** theilbar und dabei doch eben räumlich und theilbar seien. Es müsste sich da nämlich alles in bloße Punkte auflösen, aus welchen doch reale Körper nicht bestehen könnten. „Der Begriff des Atoms wird unmöglich, das Atom wäre ein Ding ohne Theile. Dinge ohne Theile, d. h. nur aus einem einzigen Theile bestehend (Ganzes und Theil, diese Gegensätze, fielen hier zusammen), können sich nicht gegenseitig begrenzen. Wenn sie sich berührten, müssten sie auch ganz zusammenfallen.“ Das ist, mit Verlaub zu sagen, recht dunkel; non liquet. Soweit man es aber verstehen kann, ist es wieder ein erkünstelter Widerspruch, eine gemachte Undenkbarkeit. Weil wir uns eine unendliche Theilbarkeit und schließlich bloße Punkte **denken** können (was übrigens noch fraglich ist), müssen denn deshalb auch in der äußeren Wirklichkeit unendlich theilbare Dinge existiren? Ist es denn nicht auch denkbar, dass die physischen Körper überhaupt nur bis zu gewissen Grenzen theilbar sind, dass sich eben die Atome gar nicht bis ins unendlich Kleine, in bloße mathematische Punkte zerlegen lassen? — Ja freilich, wenn so ein Menschenköpfchen

sich allerlei Netze spinnt und dann sich einbildet, es müsse alle Höhen und Tiefen ergründen können, es müsse die ganze Welt begreifen und sogar beliebig modeln können: dann freilich sind überall „Widersprüche“ und „Undenkbarkeiten“, die man nicht lösen, sondern nur noch übertrumpfen kann.

Endlich will Lasswitz aus der Idealität des Raumes das Wesen der Mathematik erklären, nämlich ihre untrügliche Sicherheit und ihren deductiven Charakter. „Die Geometrie,“ sagt er, „ist eine Wissenschaft, welche aus wenigen Grundsätzen heraus das ungeheure Gebiet ihrer Lehrsätze ableitet, ohne der Erfahrung zu bedürfen, und die eben deshalb ihre Sätze mit absoluter Gewissheit vorträgt. . . . Niemals kann es vorkommen, dass die mathematische Folgerung sich mit der Wirklichkeit nicht in Übereinstimmung finden sollte. . . . Um die Gesetze des Raumes zu ergründen, brauchen wir keine Erfahrung. Wer da weiß, dass jede Größe sich selbst gleich ist, der Theil kleiner als das Ganze, dass zwei Gerade zusammenfallen, wenn sie zwei Punkte gemein haben, und die wenigen übrigen Grundsätze der Geometrie, der könnte — falls er die erforderliche Geduld und Geistesschärfe besäße — die ganze Geometrie ableiten, und wenn er allein auf einer einsamen Insel weilte. Die Menschheit hat freilich dazu Jahrtausende gebraucht — denn die Sache ist schwer — aber Erfahrung hätte sie nicht dazu nöthig gehabt. . . . Freilich sind viele angeblich mathematische Sätze aus Erfahrung abgeleitet worden, durch Probiren von ägyptischen Feldmessern z. B., aber sie waren auch danach, nämlich nicht immer richtig.“ . . . Die Mathematik „operirt lediglich deductiv, d. h. aus den allgemeinsten Sätzen zieht sie die neuen Sätze heraus, aus nichts anderem, als was schon in jenen darin steckt“.

Das heißt den wirklichen Entwickelungsgang der menschlichen Erkenntnis auf den Kopf stellen. Lasswitz möge eine beliebige Anzahl von Kindern, welche noch keine mathematischen Vorstellungen besitzen, in Unterricht nehmen, und wenn er mit der seiner Theorie entsprechenden Methode von tausenden auch nur ein einziges zu einem Mathematiker macht, dann soll er Recht haben, aber eher nicht. Warum soll denn „die Sache schwer“ sein, wenn der angehende Mathematiker alles aus sich selbst herausspinnen kann, „ohne der Erfahrung zu bedürfen“? — Es wird zugegeben, dass „viele angeblich mathematische Sätze“ aus der Erfahrung abgeleitet worden sind. Aber nur „angeblich“ mathematische Sätze? Also nicht wirkliche? — Wieso waren sie denn nur „angeblich“ mathematische? Dieser Aus-

druck soll doch wol dadurch erklärt werden, dass sie „auch danach waren, nämlich nicht immer richtig“. Also manchmal doch richtig. Und wie wurden denn jene mathematischen Sätze allmählich richtig, die nicht gleich anfangs richtig waren? Doch unzweifelhaft durch weiteres „Probiren“, durch genauere Untersuchung realer Verhältnisse, also durch Erfahrung. Die Geschichte der Mathematik wird nie einen anderen Entwickelungsgang dieser Wissenschaft aufweisen, weil auch heute kein einziges Kind auf einem anderen Wege zur Mathematik gelangt, als auf dem empirischen. Dass die Deduction der natürliche und ursprüngliche Gang der mathematischen Erkenntnis sei, kann man noch so oft behaupten, es ist doch total falsch, den offenbarsten Thatsachen des menschlichen Bewusstseins und aller schulmännischen Erfahrung zuwider. Von einer Deduction kann überall und auch in der Mathematik erst dann die Rede sein, wenn durch Induction allgemeine Sätze gewonnen sind, die dann wieder auf einzelnes angewendet werden. Wenn die Deduction verfrüht wird, wie leider in Übereinstimmung mit der obigen falschen Theorie oft geschieht, dann hat der mathematische Unterricht schlechte Erfolge, wie leider oft genug wahrzunehmen ist.

Was ferner die „untrügliche Sicherheit“ der Mathematik betrifft, nach welcher sie stets „mit der Wirklichkeit“ übereinstimmen soll, so fragt sich nur, was man unter dieser „Wirklichkeit“ versteht. Nach dem Idealismus ist sie eben nur eine ideale, nämlich Inhalt des Bewusstseins. Da ist freilich die Übereinstimmung leicht möglich, sie ist eine blos begriffliche, eine Übereinstimmung des Denkens mit sich selbst, und da sind freilich, nach Kant, 100 gedachte Thaler gerade so viel wie 100 wirkliche Thaler. Aber wenn es sich um die Auffassung der realen Welt außer uns handelt, da trifft die Mathematik gar oft nicht zu, sie ist „auch danach, nämlich nicht immer richtig“. Oder haben etwa die Planeten genau jene Gestalt, genau jene Abstände von der Sonne, genau jene Umlaufsbahnen, wie solche mathematisch construirt worden sind? — Aus genauerer Beobachtung hat sich eben ergeben, dass die vorher aufgestellten Schemata in Wirklichkeit nicht genau zutreffen, und dass man diese Schemata corrigiren muss, wenn sie auf die Wirklichkeit passen sollen. Oder, um ein anderes Beispiel zu wählen, es ist freilich leicht, den kubischen Inhalt eines Cylinders oder einer Kugel zu berechnen; aber ob die Körper, welche man als Cylinder oder Kugeln ansieht, dies auch wirklich mathematisch genau sind, und ob also die auf Grund solcher Annahme gemachte Rechnung genau zutrifft, das ist eine andere Frage.

Die Mathematik für sich allein ist freilich ganz richtig; aber in ihrer Anwendung auf die Wirklichkeit ist sie keineswegs und ohne weiteres absolut sicher. Da gilt der Satz: „In der Theorie mag das richtig sein, aber in der Praxis trifft es nicht ganz zu." Es ist wie mit allen anderen Abstractionen. Man kann z. B. genau bestimmen, in welcher Richtung nach den Gesetzen der Schwere irgend ein Körper fallen müsse; hat man aber dabei abstrahirt von dem Einflusse der bewegten Luft, oder eines benachbarten Berges, oder der Schwungkraft der Erde u. s. w., so wird das Resultat der Beobachtung der Erwartung nicht ganz entsprechen. Kurz, auch hier zeigt sich, dass die Dinge sich nicht nach dem menschlichen Geiste richten, sondern dass sich dieser nach den Dingen richten muss. Da kann aber der Idealist einwenden: Wenn unsere Raumvorstellungen auf dem Wege der Erfahrung und Abstraction entstehen, warum entsprechen sie dann nicht genau den Dingen, von denen sie abstrahirt sind? — Antwort: weil unsere Sinne zu mangelhaft sind, um kleine Unregelmäßigkeiten an den Dingen zu bemerken. Wer ist denn im Stande, mit bloßen Augen eine unbedeutende Abweichung von der Kreislinie, der Ellipse, der lothrechten Richtung, oder einen kleinen Mangel an einem Würfel, einer Kugel, einem Cylinder u. s. w. zu entdecken? — Nun können wir aber von den Dingen doch nur das auffassen, was unsere Sinne bemerken. Auch dem Gehör entgehen in einem vollen Orchester mancherlei Abweichungen von der genauen Harmonie der Töne. Und so ist gerade in der Unvollkommenheit unserer Sinne der Zug zum Schematischen, der Zug zum Idealisiren gelegen; und in diesem Sinne sind auch die geometrischen Vorstellungen ideale Gebilde, welche insoweit immer gleich bleiben und also überall zutreffen, als wir eben in dieser idealen Welt bleiben, d. h. lediglich unsere Abstractionen reproduciren. Handelt es sich aber dann um die völlig adäquate Auffassung der räumlichen Wirklichkeit, dann treffen jene aus der gemeinen sinnlichen Auffassung abstrahirten Schemata nicht mehr genau zu, es treten Erscheinungen ein, welche mit unseren Erwartungen nicht ganz stimmen, und diese Erfahrung nöthigt uns dann zu genauerer Beobachtung (durch Instrumente etc.) des vorher nur annähernd richtig Aufgefassten. Da kann also nur Specialforschung zum Ziele führen, und eben die Unentbehrlichkeit derselben beweist, dass es mit der absoluten Idealität des Raumes nichts ist.

Lasswitz hat noch einen ganzen Abschnitt (den achten) seines Buches dem Versuch gewidmet, den deductiven Charakter der Mathematik im Zusammenhang mit der Apriorität des Raumes zu verthei-

digen. Dazu hat ihn der Umstand veranlasst, dass hervorragende Fachmänner gerade im Gegentheil den empirischen Ursprung der Raumanschauung und den inductiven Charakter der Mathematik behaupten. Lasswitz sagt: „Die Mathematik selbst hat versucht, ihre aprioristische Natur zu widerlegen, unbekümmert darum, dass sie, wenn dies gelänge, den Ast selbst absägte, auf dem sie ihren Sitz hat, und die Wurzel zerschnitte, aus der sie ihre Nahrung zieht.“ — Lasswitz kann unbekümmert um das Los der Mathematik sein: sie sitzt gar nicht auf seinem Aste und braucht seine Wurzel nicht. Der Versuch, welchen er macht, seine Gegner (Riemer, Helmholtz u. s. w.) zu widerlegen, ist bezüglich des Resultates gänzlich misslungen, wenn auch die Art ihrer Argumentation nicht überall tadellos sein mag. Ganz richtig sagt z. B. Helmholtz (unbestritten ein exacter Forscher ersten Ranges): „Die allgemeine Anlage zur Raumvorstellung mag angeboren sein, aber die besonderen Gesetze derselben entstehen erst durch die Erfahrung.“ — Lasswitz freilich bleibt bei seinem Dictum stehen: „Sobald wir anfangen, über mathematische Gegenstände nachzudenken, finden wir die mathematischen Grundsätze schon in unserem Bewusstsein vor, und deshalb betrachten wir die Mathematik nicht als eine empirische Wissenschaft.“ Das ist eben eine ganz willkürliche Verkehrung des wirklichen Sachverhaltes. Es ist eine unbestreitbare Erfahrung und Thatsache unseres Bewusstseins, dass, wenn der Mensch (das Kind) anfängt, über mathematische Gegenstände nachzudenken, er noch nicht einen einzigen mathematischen Grundsatz in seinem Bewusstsein vorfindet, dass er vielmehr alle mathematischen Grundsätze erst gewinnen, erst lernen muss, und zwar ausgehend von concreten, elementarischen Anschauungen. Einer bloßen Grille zu Liebe kann man diese absolut gewisse Thatsache nicht verleugnen. Und darum behaupten wir im directen Gegensatze zum Idealismus: die Mathematik ist eine empirische Wissenschaft.

Das zweite Hauptthema der Schrift von Lasswitz (vierter Abschnitt) ist die „Idealität der Zeit“. Unter Zeit wird, wie allgemein, das Nacheinander des Geschehens verstanden. Die Doctrin und deren Begründung ist hier ganz analog wie bei der Raumvorstellung. Raum, das Nebeneinander der Dinge, kann nicht in der Außenwelt sein, weil es in der Außenwelt keine Dinge gibt; und Zeit, das Nacheinander des Geschehens, kann nicht in der Außenwelt sein, weil in der Außenwelt nichts geschieht. Beide können in der Außenwelt nicht sein, weil

es eine solche Außenwelt überhaupt nicht gibt, sondern alles, was ist und geschieht, nur im Bewusstsein ist und geschieht. Wie nun jene Beschaffenheit des menschlichen Gemüths, auf Grund deren es sich eine Gedankenwelt mit dem Merkmal der Räumlichkeit producirt, der äußere Sinn heißt, so heißt die andere Beschaffenheit des menschlichen Gemüthes, auf Grund deren es sich eine Empfindungswelt mit dem Merkmal der Zeitlichkeit producirt, der innere Sinn; beide zusammen heißen die Sinnlichkeit, welche alles schafft, was ist und geschieht, dabei aber gebunden ist an die ihr ursprünglich eigenen Formen des Raumes und der Zeit, welche also aller Erfahrung, das heißt eben jenem Schaffen, vorangehen, d. i. a priori sind. So lehrt der Idealismus.

Obwol nun die idealistische Theorie der Zeit fast nur eine Tautologie der uns schon bekannten Satzungen ist, müssen wir doch der Vollständigkeit halber auch hier einige Aussprüche von Lasswitz anführen. „Hier können wir wieder sagen, dass eine solche zeitliche Ordnung unserer Wahrnehmungen gar nicht denkbar wäre, wenn nicht in unserem Bewusstsein selbst diese Ordnung als die Bedingung desselben überhaupt läge. . . . Da nun die Zeitvorstellung von unserem Empfinden und Denken absolut untrennbar ist als innerste Bedingung desselben, so liegt gar kein Grund vor, in den sogenannten äußeren Dingen noch eine besondere Zeit anzunehmen, einen Zeitverlauf, der ihnen auch außerhalb eines menschlichen Bewusstseins zukäme. Denn, wie schon gesagt, kennen wir ja gar keine Welt außerhalb eines Bewusstseins, wir kennen die Welt überhaupt nur als Bewusstseinsinhalt. . . . Damit wir überhaupt Empfindungen haben, muss die Zeitanschauung als die Form unserer Sinnlichkeit vorangehen, und wir nennen sie darum a priori.“ — Das ist eben die alte Geschichte, welche wir schon widerlegt haben. — „Es ist jedermann ganz klar, was die Zeit ist, aber sagen kann er es nicht, ebensowenig wie jemand sagen kann, was Rosenduft ist, obwol er ihn sehr deutlich empfindet und von anderen Gerüchen unterscheidet.“ — Da wäre es denn doch consequent, ebensowol den Rosenduft wie die Zeit für a priori, oder auch beide für empirisch zu erklären; warum aber der Zeitbegriff a priori, der Rosenduft empirisch sein soll, das ist aus der Undefinirbarkeit beider nicht begreiflich. — „Es liegt nur in der Art und Weise unserer Sinnlichkeit, in der Beschaffenheit unseres Gemüthes, dass uns die Welt als der bunte Wechsel der Erscheinung in Ruhe und Bewegung entgegentritt. . . . Eine reale Zeit außerhalb der Vorstellung, in Dingen an sich, wäre ein unbegreifliches Unge-

heuer, das gar nicht ist.“ Zwar spricht Lasswitz gelegentlich von den „Zeiten, in welchen das Meer die norddeutsche Tiefebene bedeckte“, er spricht auch von dem „bunten Leben der Organismen“, von „Tannenwäldern und Gährungspilzen“, von der „gemüthlich kriechenden Schnecke“ u. s. w.; aber alle diese Dinge sind ihm doch nur Phänomene, Producte des menschlichen Bewusstseins, auf dessen langsameren oder schnelleren Evolutionen die verschiedenen Arten der Bewegung beruhen. Zwar lehrt er ferner mit Kant „nicht nur die transscendentale Idealität, sondern auch die empirische Realität von Raum und Zeit“; aber diese empirische Realität heißt nur deshalb so, weil sie erst im Laufe der Entwickelung des menschlichen Bewusstseins stattfindet, während die Zeit (wie der Raum) schon vor dieser Entwickelung, a priori, vorhanden ist; und die ganze empirische Realität ist eben nur im Bewusstsein. Immer kommt Lasswitz auf den Satz zurück, „dass die Zeit ebenso wie der Raum gar nichts sind außerhalb unserer Vorstellung“. Es wäre also auch thöricht, zu meinen, dass jemals außerhalb des menschlichen Bewusstseins ein Alexander ein persisches Reich erobert hätte, dass ein Cäsar ermordet worden wäre, dass eine Völkerwanderung stattgefunden hätte u. s. w. Es versteht sich, dass, wie der Sternenhimmel das Werk der Astronomen, der menschliche Körper das Werk der Anatomen ist, so die Weltgeschichte das Werk der Historiker ist: was wir geschichtliche Ereignisse nennen, das sind Gedanken der Historiker und derer, die solche Gedanken zu den ihrigen machen. Natürlich können gebildete Laien bei der Production der Weltgeschichte auch ein wenig mitwirken. Es gibt z. B. sehr viele Menschen, welche sich vorstellen, es habe vor nicht langer Zeit ein Krieg zwischen Deutschland und Frankreich stattgefunden, und eben weil sie sich dies vorstellen und soweit es sich Menschen vorstellen, hat dieser Krieg wirklich existirt; er ist eine empirische, reale Thatsache, nämlich ein Phänomen des Bewusstseins. Diese Doctrin könnte praktisch eine recht erfreuliche Verwertung erhalten: allerorten beklagt man jetzt die Überbürdung der Schüler. Wolan, das Heilmittel liegt in unserer Hand, hören wir endlich auf, immer neue Weltgeschichte und andere Doctrinen zu machen!

Auf der Zeitvorstellung soll nach Lasswitz (und Kant) die „Möglichkeit der Arithmetik“ beruhen. „Es ist also die Zeitvorstellung, welche die Zahl schafft. Und da die Zeitvorstellung etwas uns Unveräußerliches ist, so erklärt es sich, dass wir überall die Zahlengesetze bestätigt finden.“ — Wer sich in seine eigenen Jugendjahre

versetzen kann, oder das Geistesleben der Kinder beobachtet und auf dasselbe einzuwirken hat, wie das in Schulen täglich geschieht, der weiß aus tausend und aber tausend Fällen, dass es den Kindern weit leichter und schneller gelingt, Zahlvorstellungen als Zeitvorstellungen zu bilden, und wer Psychologie versteht, weiß auch, warum das so ist. Aber das hilft nichts, dem Idealismus beliebt es nun einmal, die Zeit der Zahl vorauszusenden, ja jene zur Mutter dieser zu machen. Er stellt eben die Dinge und die offenbarsten Thatsachen des Bewusstseins auf den Kopf, weil er sonst nicht Recht haben könnte. Von der absoluten Sicherheit der Arithmetik sagt Lasswitz: „So aber kann sich der Kaufmann auf seine Bücher, der Mathematiker auf seine Formeln und Tabellen verlassen, sie werden ihm nie andere Resultate ergeben als das Leben, denn sie stammen aus derselben Quelle und Grundbedingung, der Zeitvorstellung.“ — Diese Behauptung ist mutatis mutandis schon dagewesen und auch mutatis mutandis schon widerlegt worden. Man muss eine große Naivetät voraussetzen, wenn man glaubt, dass solche Confusionen irgend jemandem einleuchten sollen. Die Bücher des Kaufmanns, die Formeln und Tabellen des Mathematikers mögen den Zahlengesetzen entsprechen und insofern richtig sein; etwas anderes aber ist es, ob sie der Wirklichkeit, nämlich der nicht blos gedachten Wirklichkeit entsprechen und insofern sicher sind. Es ereignet sich bisweilen, dass sich die formell richtigen Bücher eines falliten Kaufmanns bei näherer Prüfung als materiell falsch herausstellen, und dass im Versicherungswesen mehr oder auch weniger Todesfälle, Feuersbrünste u. s. w. vorkommen, als man nach den Formeln und Tabellen der Mathematiker erwartet hatte. Nicht die Zeitvorstellung verbürgt der Mathematik ihre wirkliche Giltigkeit, sondern der genaue Anschluss an das Leben, die sorgfältige Untersuchung der gegebenen Verhältnisse, die aus langjähriger Beobachtung gewonnene Statistik u. s. w.

Dass übrigens auch in dem Capitel von der Zeit Lasswitz wieder verschiedene Widersprüche und Denkwidrigkeiten producirt und dann „auflöst“, versteht sich von selbst; wir müssten aber fürchten, unsere Leser zu langweilen, wenn wir auch hier auf diese plumpen Kunststückchen eingehen wollten. Wie aber die Zeitvorstellungen wirklich in uns entstehen, ist in meiner Psychologie nachgewiesen (s. besonders §§ 3, 11, 18).

(Schluss folgt.)

Erziehungs-Maximen.

*Von **Friedrich Ascher.***

(Fortsetzung.)

Die zweiten fünf Jahre.

Die zweiten fünf Jahre! Für die Erziehung die wichtigsten der ganzen Jugendzeit. Die Zeit des Unterbaues aller Erziehung; die Zeit, in welcher der solide Grund zur moralischen wie zur intellectuellen Erziehung gelegt werden soll.

Die Erziehungs-Maximen für erstere sollen hier folgen; jene für letztere nur in so weit, als sie die Forderung und Überwachung der intellectuellen Bildung außerhalb der Schule betreffen.

Für die moralische Erziehung sind jetzt vier Grundpfeiler aufzubauen: Die Erziehung zur Liebe und Ehrfurcht gegen die Eltern, die erste Erweckung von Gottesfurcht oder vielmehr von Gottesliebe, die Führung zum Gehorsam aus Einsicht, endlich die Erziehung zur Geduld. Gegenüber diesen vier Grundpfeilern ist, was sonst noch für die moralische Erziehung in diesen Jahren zu wirken ist, als Nebensache zu betrachten; so wichtig sind diese vier Punkte.

Die Liebe des Kindes zu den Eltern ist kein instinctives Gefühl. Das Kind wird dich nicht deshalb lieben, weil es dein Kind ist, sondern weil du sein Wolthäter wirst. Es wird sich an die Hand am liebsten schmiegen, von der es am liebevollsten gepflegt wird, und späterhin an die Hand, von der es zugleich auch am sichersten geführt wird; weil es sich am besten befinden wird.

Du musst eben durch deine Liebe und Mühe um die Liebe deines Kindes werben, und deine Liebe ist es, die ihm nach und nach ins Bewusstsein treten und das verwandte Gefühl auch in seinem Herzen hervorrufen wird. Insofern kann man sagen: Du lehrst das Kind lieben, und es lernt von dir lieben, lernt — dich lieben.

Mit fünf Jahren wird das Kind schon anfangen, sich dieser Liebe bewusst zu werden. In dem Maße, als dies geschieht, muss aber auch

noch ein anderes Gefühl in der Brust des Kindes erwachsen: Das Gefühl der kindlichen Ehrfurcht. Sie ist das eigentliche Mark der Kindesliebe, ist deren eigentlicher Lebenssitz, von dem sie Stärke und Dauer erhält. Die Ehrfurcht ist aber kein Impfstoff, wie es die Liebe sein kann, sondern muss frei entstehen in der Seele des Kindes als eine Folge des ehrfurchtgebietenden Wesens der Eltern. Dieses Wesen musst Du freilich besitzen.

Dem Kinde Ehrfurcht abzunöthigen bedarf es nicht allzu großer Eigenschaften. Eine gewisse Ruhe, Würde und Kraft in der Führung genügen vollkommen. Ruhe imponirt dem Kinde besonders. Du erscheinst ihm wie ein höheres Wesen, und die Größe deiner Autorität wird ihm nur noch fühlbarer, je unerschütterlicher die Ruhe deiner Behandlungsweise ist.

Die Würde, die du dem Kinde gegenüber aufrecht zu halten hast, besteht darin, dass du ihm in allem ein Vorbild bist. Du sollst Deinem Kinde gewissermaßen unfehlbar erscheinen; darfst Dir daher keine Blöße geben, ihm keine Unsicherheit zeigen. Auch hierin sollst du ihm wie ein höheres Wesen erscheinen. Was dir aber vor allem die Ehrfurcht des Kindes sichern wird, ist die Kraft, mit der du das Kind zu leiten verstehst.

Die Liebe allein, wenn sie nicht mit der nöthigen Kraft zur sichern Führung des Kindes gepaart ist, würde vergebens ihre Schätze vergeuden, dem Kinde das Gefühl der Ehrfurcht abzunöthigen. Das vermag nur der kräftige Geist und die kräftige Hand. Ist es auch anfangs nur eine Art Scheu, die das Kind gegenüber der ihm imponirenden Kraft und Autorität empfindet, wird diese Scheu doch bald — wenn die Einsicht und Erkenntnis des Kindes beginnt — den Charakter der kindlichen Ehrfurcht annehmen.

Liebe und Ehrfurcht vereint werden sich dann in der jungen Brust zu dem Hochgefühle verschmelzen, das man unter „Verehrung der Eltern“ begreift. Etwas wie eine Ahnung hiervon kann schon in dem Herzen des fünfjährigen Kindes dämmern.

Nun ist es aber auch Zeit, auf die erwachten kindlichen Gefühle weiter zu bauen; die natürlichste Stufenfolge ist die, das Kind nun auch der Gottesverehrung zuzuführen. Es versteht sich von selbst, dass du dazu berufen bist, deines Kindes erster Priester zu sein, und dass du dies heilige Amt auch im Vollgefühle deiner Verantwortlichkeit zu üben hast. Deine eigene Denkweise über Religion kommt hierbei gar nicht in Betracht, darf nicht in Betracht kommen. Du hast eine Kindesseele zu bilden, hast dein Kind vorzubereiten, dass es später

— und wäre es auch nur, um den Gesetzen des Landes zu genügen, — einem positiven Glauben angehöre, den es nicht blos äußerlich tragen, sondern mit dem es seine Seele befreunden soll.

Du hast hierfür den Grund zu legen durch Erweckung des ersten religiösen Gefühls. Dazu braucht es keine theologische Studien. Du führst dein Kind hinaus in die herrliche Natur, und lehrst es, Gottes Größe und Allmacht erkennen. Es wird deine Worte einsaugen unter Schauern der Bewunderung. Da lasse es denn seine Händchen falten und lehre es beten. Das ist dein ganzes Geschäft. Du hast dann nur zu wachen, dass der Funke nicht wieder verglimme, dass er wenigstens im Morgen- und Abendgebet des Kindes immer neu angefacht werde. Nur trachte, dass sein Gebet kein bloßes Lippengebet werde; lass das Kind vielmehr selbst seine Worte suchen, um mit dem großen Vater im Himmel zu sprechen. Wenig Worte, wenn sie nur frei aus dem Herzen kommen. Es wird sich hineinleben in die Liebe zu diesem großen Vater, in Ehrfurcht vor ihm hinsinken, ihn — verehren lernen. Damit hast du aber dem Kinde einen Talisman gegeben, dessen geheime, segensvolle Kraft fortwirken wird durch sein ganzes Leben. Wenn das Erstgefühl nur ein recht tiefes, heiliges war.

Du hast dann deine Pflicht gethan, hast das in jeder Menschenseele schlummernde religiöse Gefühl geweckt, und kannst dann dein Kind den Lehren aus anderem Munde und der Verarbeitung derselben aus eigener Kraft mit Zuversicht überlassen.

Festige nur dein Kind durch diese ganze Periode der zweiten fünf Jahre — so weit es dir möglich ist — in seinem heiligen Gottesgefühle.

Der dritte Grundpfeiler ist, wie gesagt, der Gehorsam — jetzt der G e h o r s a m a u s E i n s i c h t. Das Kind soll angehalten werden, auch aus Einsicht Gehorsam zu leisten, da nämlich, wo es begreift, dass das, was man von ihm fordert, gut und nothwendig sei. Dies setzt also ein Begreifen voraus, und kann deshalb anfangs nur bei den verständlichsten Anlässen geübt werden. Der Übergang vom blinden und mechanischen Gehorsam zu dem aus Einsicht kann daher schon deshalb kein plötzlicher sein.

Aber es hat überhaupt keine Eile, und soll der Übergang nur nach und nach geschehen, dazwischen immer mit Proben des mechanischen Gehorsams versetzt, mit denen man vielleicht erst gegen Ende der zweiten fünf Jahre aufhört. Die Sache ist die, dass das Kind den blinden mechanischen Gehorsam der ersten Jahre nach und nach wieder ablegen und blos den guten Willen dazu übrig behalten soll.

Mit diesem guten Willen wird es gern bereit sein, sich der angeregten Einsicht zu erschließen, und wird dann, indem es dieser folgt, dem Erzieher gehorsam sein — also ein doppelter Gewinn.

Beim Gehorsam aus Einsicht kommt alles darauf an, das Kind eben zur Einsicht zu bringen. Das erfordert aber Takt und Geschicklichkeit. Die Argumentation muss von überwältigender Wirkung sein. Wollte man z. B. dem Kinde sagen: Gewöhne dich an dies oder jenes, denn du wirst es „einst im Leben“ brauchen, so wäre das dem Kinde nicht verständlich. Man müsste es ihm durch ein packendes Beispiel anschaulich machen; oder wollte man ihm sagen: rede immer die Wahrheit, weil es „unsittlich“ ist, zu lügen, so wäre auch dies dem Kinde nicht verständlich. Seine Einsicht würde dagegen reger erfasst und sein Gehorsam sicherer erzielt werden, wenn man ihm sagt: Zu lügen, aus Furcht die Wahrheit könnte uns Unannehmlichkeiten verursachen, ist feige und verächtlich; du wirst zu stolz sein, um feige zu sein.

Mit der zunehmenden allgemeinen Einsicht des Kindes wird es immer leichter werden, darauf den Gehorsam aus Einsicht zu bauen. Es versteht sich, dass auch da, wo des Kindes Einsicht nicht ausreicht, oder wo bei unbedeutenden Anlässen diese Einsicht gar nicht in Anspruch genommen wird, dennoch Gehorsam geleistet werden muss. Hier muss das Vertrauen in die führende Hand und die Ehrfurcht vor dem gebietenden Wort die Stelle der Einsicht vertreten. Gehorsam muss immer geleistet werden. Sollte in den ersten Jahren die Erziehung zum Gehorsam versäumt worden sein, so wird freilich eine leidige Correction nothwendig, die wieder — vorübergehend — mit dem mechanischen Gehorsam beginnen muss.

Die Correction wird um so energischer durchgeführt werden müssen, je vernachlässigter die Erziehung im allgemeinen in den ersten Jahren war und je später jetzt in der zweiten Periode die Correction in Angriff genommen wird.*)

Aber durchgeführt muss sie werden. Ohne Gehorsam gibt es keine Erziehung und ist jedes Bemühen, dennoch erziehen zu wollen, eine Sisyphus-Arbeit. Das Resultat davon müsste ein Gebilde des willkürlichsten Zufalls werden.

Der vierte Grundpfeiler endlich, der den weiteren Bau der Erziehung stützen und tragen soll, ist die Geduld. Für gewöhnlich

*) Siehe die „Allgemeinen Grundsätze der vorbeugenden und der correctionellen Erziehung von Friedrich Ascher.“ (Klinkhardt in Wien 1880.)

wenig beobachtet und nur nebenbei geübt, ist sie eine der wichtigsten Grundlagen aller Erziehung. Sie wird später die Trägerin einer ganzen Reihe von Tugenden. Auf ihr bauen sich die sonst schwierigsten Erfolge mit einer überraschenden Leichtigkeit. Fast könnte man sagen: Das Erste und Nöthigste, was das Kind zu lernen hat, sei die Geduld.

Zuvörderst ist sie ein Theil des rothen Fadens, der als Erziehung zur moralischen Kraft jetzt durch diese zweite Periode führen soll. Zwar beginnt das Kind die Schule der Geduld schon mit dem ersten Athemzuge, und hört die Worte: „habe Geduld" fast unausgesetzt in seinen Ohren; aber das war die aufgenöthigte Geduld, der es sich in den ersten Jahren gar oft unter Weinen und Wehklagen fügen musste.

Nunmehr soll es aber lernen, sich freiwillig mit der Geduld zu befreunden, sich selbst zu sagen: „Ich will Geduld haben", und soll Proben dieser Geduld aus eigener Initiative ablegen. Von der Kunst des Erziehers wird erwartet, das zu Stande zu bringen; nicht auf einmal, sondern nach und nach, durch Aufmerksamkeit, Beharrlichkeit und kluge Benützung der Momente, die sich dafür bieten.

Es soll eine Art Ehrgeiz dafür beim Kinde geweckt werden. Hierzu dürfte es am besten sein, das Kind in Gemeinschaft mit anderen Genossen seines Alters zu gewissen Wettkämpfen in der Geduld zu veranlassen, sei es bei ihren Spielen, sei es beim Lernen oder bei sonst passenden Anlässen; das wird am ehesten den Ehrgeiz des Kindes anregen, sich in dieser der Kindesnatur eigentlich widerstrebenden Eigenschaft zu versuchen.

Bei besonders lebhaftem Temperamente schwieriger, bei einem gelassenen leichter, wird es doch immer möglich sein, das Nöthigste hierin zu leisten, wenn nur die Anlässe gut gewählt werden, um dem Kinde den Lohn, der in der Ausdauer liegt, oder die Nachtheile mangelhafter Ausdauer recht ersichtlich zu machen.

Auch besondere Belohnungen und Aufmunterungen aller Art können hier am Platze sein, um als Hebel zu dienen, das Kind mit der Tugend der Geduld zu befreunden. Die vier Grundpfeiler: Liebe Gottesfurcht, Gehorsam und Geduld sind nun das Wesentlichste der Erziehung in den zweiten fünf Jahren.

Es vereinfacht das Erziehungsgeschäft, wenn man den Blick nicht nach allen Richtungen zugleich zu wenden braucht. Wenn du im Stande bist, deinem Kinde bis zu seinem 10. Lebensjahre in diesen vier Richtungen feste Grundlagen zu geben, so ist dir das Beste gelungen. Denn ohne, dass du es eigentlich beabsichtigest, hast du

damit zugleich nach allen Seiten hin die Erziehung begonnen. Es lässt sich wenigstens keine denken, die nicht schon dadurch vorbereitet wäre.

Schließt doch der Gehorsam allein eine Fügsamkeit zu allem Guten in sich ein. Der Nutzen nach jeder Seite hin wird sich unwillkürlich von selbst ergeben. Und was wird die Erziehung zur Geduld anderes sein, als eine Vorschule für die Erziehung zur moralischen Kraft? ja schon als ein Theil dieser Erziehung? Ist nicht dadurch der rothe Faden am natürlichsten weiter geführt? Ist doch eine Anleitung zur Geduld nicht denkbar, ohne damit zugleich die große Schule der Enthaltsamkeit zu beginnen, die in der nächsten Periode schon zur weiteren Selbstbeherrschung und zum Charakter führen soll!

Was die Behandlung des Kindes in den zweiten fünf Jahren betrifft, so unterscheidet sie sich wenig von der in den ersten fünf Jahren. Dieselbe Milde und Güte, dieselbe Kraft und Festigkeit. Nur ist mehr Rücksicht auf die sich herausbildende Individualität zu nehmen und nicht nach der Schablone zu erziehen. Die allgemeinen Grundsätze finden zwar immer ihre Geltung; aber in der Verschiedenheit der Anlagen, der Neigungen und der Möglichkeit, den Ehrgeiz als Hebel wirksam zu gebrauchen, liegen die Gründe und zugleich die Mittel, die Behandlungsweise auch der Eigenart des Kindes anzupassen. Namentlich ist jetzt dem Geschlechte Rechnung zu tragen, das sich in seinen Eigenthümlichkeiten bereits deutlich auszusprechen beginnt. Das Mädchen mit seiner größeren Reizbarkeit der Nerven, seinem dadurch erregteren Gemüths- und Gefühlsleben, mit seiner lebhaften und beweglichen Phantasie und seinem im ganzen weicheren und schmiegsamen Wesen bedingt eine zartere Behandlung, als sie der Knabe braucht, der mit seiner weniger sensitiven Natur, seinem energischen und gewaltthätigen Wesen, seinen mehr realistischen Neigungen eine kräftigere Führung bedarf, sogar zu Zeiten ein rauheres Anfassen verträgt.

Namentlich sind es die Affecte, die schon im Kindesalter nach dem Geschlechte verschieden zum Ausdrucke kommen; sie äußern sich beim Mädchen viel lebhafter und intensiver, aber auch vorübergehender als beim Knaben.

Wie du das alles beachten sollst? Strebe nur bei deinem Knaben das Ideal eines Jünglings, bei deinem Mädchen das Ideal einer Jungfrau zu erreichen. Hast du das Ideal immer als Vorbild vor Augen, wirst du leichter immer das Richtige treffen.

Auch hier wird sich wieder die Eigenschaft eines richtigen Taktes bewähren; du wirst diesen immer mehr gewinnen, je mehr du dich in dein Kind hineindenkst und seine Natur studirst. Besonders was das Capitel der Strafen betrifft, das zumeist in diese Erziehungsperiode fällt, ist mit aller Umsicht und allem Takt vorzugehen. Zwar kann man bei einer so rein vorbeugenden Erziehung, wie sie nach den bisher erwähnten Grundsätzen statthaben soll, mit Bestimmtheit sagen, dass eigentliche Strafen fast ganz entbehrlich werden. Die schwereren Strafen wenigstens ganz gewiss. Aber auch die leichten Strafen, die allenfalls zur Anwendung kommen, erfordern Takt und Geschicklichkeit. Sie sollen das Ehrgefühl treffen, ohne es zu verletzen, sollen gering sein und doch ausreichen, sollen mehr als die schweren durch ihr geistiges Element wirken. Das Kind muss die Gerechtigkeit herausfühlen, die zur Strafe aufgefordert hat, und die Liebe erkennen, die sie dictirt. Die Scham darüber, dieser Liebe durch ein Unrecht wehe gethan zu haben, soll die eigentliche Strafe sein.

Ist es aber so — und wiederholt gesagt: bei der rein vorbeugenden Erziehung kann und wird es so sein — dann kann auch ein Wort, das dem Kinde die Kränkung der Eltern kundgibt, ein Wink oder eine Geberde des Unwillens dem Kinde schon wie Strafe gelten und ihm empfindlich werden. Wie du dein Kind gewöhnen wirst, so wirst du es haben.

Nütze nur die ungeheuere Macht, welche die Gewohnheit ausübt, nütze sie dem Kinde und dir selbst zum Besten; oder schreibe dir das Versäumnis selbst zu, wenn es nicht so ist. Halte die Augen offen, sonst wird, ehe du es versiehst, eine correctionelle Erziehung nothwendig; und es ist gar traurig, wenn es dazu kommen muss. Beim Strafen muss man achthaben, den Charakter der vorbeugenden Erziehung so lange zu bewahren, als es nur immer möglich ist.

Am wenigsten sind die Vergehungen zu bestrafen, die aus jugendlicher Unbesonnenheit begangen werden (sie bestrafen sich meist von selbst durch ihren Misserfolg). Dagegen sind diejenigen am strengsten zu bestrafen, die auf einem sich auflehnenden Ungehorsam fußen. Unbesonnenheit ist ein Attribut der Jugend; in gewisser Beziehung sogar eine Zierde derselben. So auch der jugendliche Übermuth. Mag er sich in allen möglichen Capriolen versuchen. Lass ihm volle Freiheit. Kräftigen und Kraft lassen ist das erste Gesetz der Erziehung.

Nur das Herz am rechten Flecke und der Wille gut und stark. Hierin liegt der Kernpunkt aller moralischen Erziehung.

Mit der moralischen Erziehung muss aber auch die intellectuelle Erziehung des Kindes gleichen Schritt halten. Auch hierfür wird der Grundbau in dieser zweiten Altersperiode gelegt. Er besteht in der Gediegenheit des ersten Elementarunterrichts.

Die Maximen, die hierbei beachtet sein wollen, gehören fast ganz in das Bereich der Schule. Für die Eltern und deren häusliches Mitwirken erübriget nur weniges. Fürs erste die Sorge für die Gediegenheit des ersten Elementarunterrichts. Er darf keiner unberufenen Hand anvertraut werden.

Eine gute Volks- oder Bürgerschule ist die beste Wahl, die du für dein Kind treffen kannst, wenn es physisch kräftig genug geworden, das Lernen beginnen zu können. Zu frühzeitiges Beginnen bei schwächlichem Körper ist nicht gut; zu spätes auch nicht. Die gewissen Lernspiele, die das erste Lernen meist auf läppisch mechanische Weise erleichtern sollen, sind nicht anzurathen.

Ein kräftig gesundes Kind soll gleich mit Ernst an dem Lerntisch sitzen. Nur wenn die öffentliche Schule an Lehrkräften und Lehrmitteln nicht genügen würde, diese aber anderweitig beschafft werden können, wäre der Privatunterricht dem öffentlichen vorzuziehen. Doch sollten auch da wenn möglich immer mehrere Kinder gemeinsam lernen und die festen Formen der Schule möglichst beibehalten werden.

Dem Privatunterricht soll eines der Eltern häufig beiwohnen, dem Lehrer zur Befriedigung, dem Kinde zur Aneiferung, sich selbst zur Bereicherung, um die Methode kennen zu lernen und mit dem Kinde außer den Lehrstunden über sein Lernen sprechen zu können.

Wichtig ist eine genaue Tageseintheilung (sie soll geschrieben an der Wand hängen), die so pünktlich nach der Uhr befolgt werden muss, dass das Kind immer schon einige Minuten vor dem Glockenschlag mit dem Nöthigen bereit ist. Es soll hierzu selbst auf die Uhr sehen.

Du brauchst nicht selbst Lehrer deines Kindes zu sein (was nicht einmal wünschenswert ist, wenn nicht die volle Eignung in jeder Beziehung vorhanden), aber beaufsichtigen sollst du des Kindes Lernen, dich womöglich in dasselbe hineinleben.

Es gibt Eltern, die glauben alles gethan zu haben, wenn sie theuere Lehrer bezahlen, und sich nicht weiter um das Lernen ihres Kindes kümmern. Wenn du dein Kind liebst, wird dich die Sorge um sein intellectuelles Gedeihen aneifern, auch sein Lernen zu überwachen. Habe immer Einblick und Verständnis für dasselbe.

Was du sonst noch thun kannst, die intellectuelle Bildung des Kindes zu fördern: die Wahl nützlicher und bildender Spiele, belehrende Gespräche, ausgewählter Umgang mit anderen Kindern, Anregung zur Wissbegierde und Befriedigung derselben, wo sie nur immer möglich ist — all das soll deine Sorge sein.

Das Kind ist jetzt in dem Alter, in welchem es nach allem fragt, über alles Kenntnis haben will, wo namentlich das Erklären von Handwerk, Gewerbe und Industrie ein unabsehbares Feld für die Bereicherung des Geistes und für die Anschauung der Dinge bietet. Da soll wol in der Nähe deines Wohnortes keine Werkstätte und keine Fabrik sein, die du nicht deinem Kinde in belehrender Weise zeigst. Ein Feld der Bereicherung gibt es namentlich, wo der Privatunterricht Außerordentliches leisten kann. Es ist das Feld der Naturgeschichte. Du wirst erkennen, welcher Reichthum an Naturgenuss sich mit demselben dem Kinde eröffnet, und von welcher Tragweite ein gründliches und lebendiges Wissen hierin für die Zukunft werden kann. Da lohnt sich's wol, Sorge zu tragen, dass dem Kinde der Unterricht, den ihm die Schule hierin nur in engen Grenzen bieten kann, nach Möglichkeit erweitert werde. Am besten, wenn du selbst dein Kind in Feld und Wald, zu Berg und Thal hinausführen und sein Lehrer werden kannst. Wenn nicht, so suche ihm einen Fachmann als sichern Führer und scheue selbst nicht pecuniäre Opfer. Der Gewinn wird unverhältnismäßig größer als das Opfer sein.

So und in ähnlicher Weise sei erfüllt von Sorge für die intellectuelle Bildung deines Kindes. Beruhige nicht dein Gewissen mit dem Gedanken: ich schicke mein Kind zur Schule — was kann ich mehr thun? Du siehst, man kann noch mehr thun. Man kann die Schule durch häusliche Pflege intellectueller Bildung ergänzen — ihren Segen erhöhen.

(Schluss folgt.)

Die pädagogische Vorbildung im Lehrerseminar.

Von Seminarlehrer Dr. H. Keferstein-Hamburg.

Während über die Nothwendigkeit einer specifisch pädagogischen Vorbildung des Lehrers — und zwar jedes Lehrers — höchstens noch in den Kreisen einseitiger Fachgelehrten und selbst hier nur noch ein schüchterner, bescheidener Zweifel erhoben werden dürfte und man also in diesem Punkte endlich auch in Betreff der Lehrer an allen höheren Lehranstalten (vielleicht nur noch mit einziger Ausnahme der Universitäten und Akademien) zu einer gesunden adäquaten Auffassung gelangt ist, wird sich eine gleiche Übereinstimmung und Klarheit schwerlich über das „Wie?“ dieser Vorbildung ergeben. Da sich aber dieses „Wie?“ offenbar nur auf Grund einer klaren Anschauung von den Cardinalpunkten der pädagogischen Leistung eines Lehrers des Näheren finden lässt, so müssen wir zuerst eben diese Cardinalpunkte zu gewinnen suchen. Wir lassen uns zunächst an diesen genügen, da ja mit ihnen oder doch von ihnen aus auch secundäre Vorzüge gewonnen und gesichert werden können. Welche Anforderungen stellen wir also an den „pädagogisch“ gebildeten Lehrer?

Zuerst, dass er mit der Natur und dem Wesen derjenigen vertraut sei, die er zu unterrichten und vermittelst des Unterrichts nach dem Urtheil aller namhaften pädagogischen Theoretiker zugleich zu erziehen hat. Die Forderung des Studiums wie des Menschen überhaupt, so des Kindes insbesondere, ist bekanntlich eine der centralen Forderungen jeder wissenschaftlichen Pädagogik. Wir müssen durchaus das Feld, den Grund und Boden kennen, auf dem wir mit Erfolg arbeiten sollen. Im andern Falle bleibt es lediglich bei einem auf zufällige Resultate hinauslaufenden Experimentiren, bei einem dunklen Herumtappen. Aus der Unkenntnis des Materials, an dem man unterrichtlich zu arbeiten hat, entspringt entweder völlige Resultatlosigkeit oder doch ein zweifelhaftes Ergebnis. Es kann unter solcher Voraussetzung weder von klar bewussten Zielen des Unterrichts (resp. der Erziehung), noch von bewusstem, auf klar erkannten Principien

ruhendem Hinarbeiten auf das gesteckte Ziel die Rede sein. So erklärt sich das völlige Fehlgreifen in den Unterrichtszielen, wie im Unterrichtsverfahren und den gesammten Schuleinrichtungen derjenigen Epochen in der Geschichte der Pädagogik, in denen von einer theoretisch-wissenschaftlichen Begründung pädagogischer Praxis nichts zu finden war, oder in denen die etwa von einzelnen vorgeschrittenen Geistern gebotenen theoretischen Winke unbeachtet blieben und, sei es aus Bequemlichkeit und träger Gewohnheit oder aus der Pädagogik sonst fremdartigen Motiven, verachtet und hochmüthig verketzert wurden. Kaum braucht es dessen, dass wir z. B. die Exclusivität eines noch dazu vorwiegend auf bloße sprachliche Formgewandtheit hinsteuernden Lateinunterrichts selbst noch in den besten Humanistenschulen des 16. Jahrhunderts, oder die mit solcher crassen Verirrung in den Unterrichtszielen nothwendig verbundene grausame oder doch vielfach noch rohe Disciplin in den Schulen — oder aber die u. a. in Jesuitenanstalten hervortretenden Erziehungsziele und -Mittel auf den hier in Frage stehenden Mangel an Kenntnis der menschlichen Natur zurückführen. Oder sollten wir dem bösen Willen, etwa boshaftem und niedrigem Egoismus beimessen, was — zur Ehre des Geschlechts — mehr auf Rechnung einer mangelnden besseren Einsicht gebracht werden könnte? Freilich kam von jeher leider oft genug die bessere Überzeugung und wahre Erkenntnis mit tief unsittlichen Motiven in Conflict und musste jene vor diesen zurücktreten; aber damit wäre unsere obige Behauptung noch keineswegs widerlegt.

Die Kenntnis der menschlichen und somit auch der kindlichen Natur muss sich selbstverständlich auf die beiden Hauptseiten des Menschen, die leibliche, wie seelisch-geistige, aber, fügen wir weiter ausdrücklich und mit gutem Bedacht hinzu, sowol auf den einzelnen wie auf den in der Gemeinschaft stehenden Menschen beziehen. Daraus erwächst die Notwendigkeit des Studiums wie der Anthropologie im allgemeinen, so der Somatologie (mit ihren Unterabtheilungen) und Psychologie, sowie der Ethik und Sociologie im besonderen. Bei dem hundertfach nachgewiesenen und leicht nachweisbaren innigen Zusammenhang zwischen leiblichen und geistig-seelischen Functionen wäre eine entschiedene Bevorzugung des psychologischen Studiums, ein Zurücktreten der auf die rein somatische Seite bezüglichen Disciplinen (also etwa auch eine Vernachlässigung derselben in der „pädagogischen“ Prüfung des Lehrers und Erziehers) als ein schwerer Irrthum und eine sich übel rächende Lücke in der gesammten pädagogischen Vorbildung anzusehen. Dies müsste sich schon darum ganz von selber strafen,

weil völlig exacte Resultate für die Psychologie sich in sehr wesentlichen Punkten eigentlich nur auf physiologischer Grundlage gewinnen lassen (vgl. u. a. die einschlagenden Studien von Helmholtz, Wundt u. a.). Es gilt keineswegs blos mit den unmittelbaren psychischen Thatsachen, es gilt nicht minder mit den physischen Factoren zu rechnen, wenn anders sich nicht jenes beklagenswerte und endlich in unseren Tagen allgemein beklagte Deficit im modernen Unterrichtswesen, das wir kurz „Überbürdung" nennen, herausstellen soll.

Dass aber auch Psychologie und Somatologie noch nicht zur Begründung pädagogischer Bildung ausreichen, erkennen wir sofort an der Notwendigkeit, für jedes pädagogische Wirken bestimmte Ziele aufzustellen, deren Erreichbarkeit (und Art des Erreichens) zwar auf Grund jener beiden Haupttheile der Anthropologie im wesentlichen sich erkennen lässt, deren Inhalt indessen auch aus der Ethik und der mit ihr zusammenhängenden Sociologie genommen sein will. Die Ziele der intellectuellen Bildung lassen sich zwar mit Hilfe der Psychologie gewinnen, aber diejenigen der gesammten Willens- und sittlichen Bildung müssen zu gutem Theile auch aus der Ethik und den ihr verwandten Disciplinen geschöpft werden.

Um noch deutlicher zu machen, um was es sich hier handelt, können wir einige der pädagogischen Fragen aufführen, die vom Lehrer und Erzieher an der Hand der grundlegenden pädagogischen Wissenschaften zu beantworten sind:

Welche geistigen Dispositionen sind vorhanden und harren der Befruchtung resp. Entwickelung und Herausbildung?

Auf welchem Wege und durch welche Mittel will diese Entwickelung vollzogen sein?

Ist überhaupt eine Entwickelung geistiger Anlagen anzunehmen, und welchen Gang soll man in ihrem Dienste einschlagen?

An was für Objecten empfiehlt es sich, die Übung des Geistes vorzunehmen?

Wie kommt das Erkennen und Wissen zu Stande? und zugleich: vermittelst welcher didaktischen Operationen lässt sich in dem zu Unterrichtenden beides erreichen?

Welche Hemmnisse und Förderungsmittel sind bei der intellectuellen Bildung zu beachten?

Welche geistigen Interessen lassen sich auf den verschiedenen Altersstufen sowie in den verschiedensten Lebenslagen voraussetzen?

Inwiefern sind diese vorauszusetzenden Interessen namentlich beim Entwerfen eines jeden Lehrplans entscheidend?

Woraus sind Misserfolge oder aber glückliche Resultate im Unterrichte vom psychologischen Standpunkte zu erklären?

Welches Wechselverhältnis besteht zwischen Aufmerksamkeit und Interesse?

Nach welchen Gesichtspunkten ist der Wert der verschiedenen geistigen Functionen für das gesammte Leben des Menschen zu bemessen?

In welchem gegenseitigen Verhältnis stehen die geistigen Functionen zu einander?

In welchem Zusammenhange stehen das Erkennen und das Fühlen, die Verstandes- und die Gemüthsbildung?

Wie muss die Erkenntnis nach Form und Inhalt beschaffen sein, um zugleich die Willensbildung zu fördern? etc. etc.

Und zur Ergänzung der hier aufgeworfenen Fragen können wir einige der Irrthümer und Abwege namhaft machen, vor denen der mit Menschenkenntnis, d. h. also auch mit psychologischer Bildung ausgerüstete Lehrer und Erzieher sich — bei gutem Willen — bewahren wird.

Er wird keine Lehrstoffe bieten, welche über den kindlichen Interessen- und Fassungskreis hinausliegen; er wird also bei Auswahl der Lehrstoffe weder den momentanen Modeunterrichtsfächern, noch den Forderungen der bloßen Gewohnheit Folge geben.

Er wird das rechte Maß der Wissens- und überhaupt der Leistungsansprüche nicht überschreiten, sondern sowol die leibliche, wie die geistige Diätetik zu ihrem Rechte kommen lassen.

Er wird bei seinem Unterricht kein mechanisches — vorwiegend auf Gedächtnisübung gerichtetes —, sondern ein entwickelndes, den Geist entbindendes Lehrverfahren einschlagen.

Er wird nicht für den Augenblick einen Lehrstoff abarbeiten, um etwa dem Lehrprogramm zu genügen, sondern dauernde Resultate bei und mit seinem Unterricht zu gewinnen suchen.

Er wird die Unfertigkeiten seiner Schüler im Unterricht nicht in erster Linie und wenigstens nicht ausschließlich in diesen, etwa in deren Trägheit und strafbarer Unlust, sondern auch in seiner eigenen pädagogischen Ungeschicklichkeit oder in sonstigen persönlichen Defecten begründet finden. —

Demgemäß wird er nicht drauf und drein mit allerlei Strafmitteln die unentbehrliche Disciplin in seinem Unterricht zu erreichen und aufrecht zu erhalten suchen, sondern das Geheimnis aller guten Disciplin in der Trefflichkeit seines Unterrichts enthalten sein lassen.

Der psychologisch oder umfassender gesagt: der anthropologisch vorgebildete Lehrer ist uns überhaupt der denkende und mit prüfendem Geist an sein Werk herantretende, somit der mit seinen Resultaten nie völlig zufriedene, sondern sich zu immer neuem Forschen und Nachdenken bereit zeigende Lehrer. Er betrachtet seine didaktisch-methodischen Studien zu keiner Zeit als abgeschlossen, sondern sucht dieselben immer aufs neue zu vertiefen und zu erweitern. Bei der großen Mannigfaltigkeit der Naturen, an und mit denen er pädagogisch-didaktisch zu arbeiten hat, eröffnet sich ihm ein stets neues Material der Beobachtung und Erfahrung, das er zur Gewinnung von immer mehr geläuterten Gesichtspunkten zu benutzen weiß.

Damit nun aber diese gesammte psychologisch-anthropologische Vorbildung des Lehrers, die u. a. in Lehrerseminaren angestrebt zu werden pflegt, kein todtes Pfund in den Köpfen werde und bleibe, genügt es keineswegs, die betreffenden Disciplinen in den Lehrplan der Seminare aufzunehmen und über die Hauptcapitel derselben, wie sie in den bekanntesten Leitfäden behandelt zu werden pflegen, Prüfungen anzustellen; vielmehr gilt es, zunächst die gesammte Unterrichtslehre und sodann auch die allgemeine Pädagogik mit den Hauptpunkten der Seelen- und Leibeslehre in innige und lebendige Beziehung zu setzen. Und natürlich will damit zugleich die gesammte Unterrichts- und Erziehungspraxis der Seminaristen auf jener psychologisch-anthropologischen Basis erbaut und begründet sein, so dass sich die hier in Betracht kommenden Gesichtspunkte und Einsichten wie ein rother Faden durch das pädagogisch-didaktische Denken und Thun hindurchziehen. Vornehmlich gilt es, auf Grund dieser Einsichten und Erfahrungen den Lehrplan und Lehrgang auszuarbeiten, nicht minder aber auch die methodischen Regeln zu fixiren und die Zucht zu handhaben. Demgemäß gehört es zu den ersten und dringlichsten Aufgaben alles pädagogisch-didaktischen Unterrichts im Seminar, die in demselben aufgestellten Regeln und Gesetze aus den gewonnenen psychologisch-anthropologischen Sätzen abzuleiten und eben dadurch ein völlig bewusstes Arbeiten herbeizuführen. Es ist in der That noch ein großer Unterschied zwischen bloßem Wissen und Orientirtsein im Gebiete der Psychologie und einer bewussten Anwendung dieses Wissens auf die didaktisch-pädagogische Praxis — sowie sich ja nicht minder ein Gegensatz zwischen dem W i s s e n um die Gesundheitslehre und ihrer p r a k t i s c h e n A n w e n d u n g, oder zwischen der K e n n t n i s der Sittenlehre und ihrer Befolgung darstellen kann. — In ähnlicher Weise kann jemand die Hauptcapitel aus der Logik recht wol zu

reproduciren verstehen, dem gegenüber aber es an logischem Denken und logischer Be- und Durcharbeitung eines gestellten Themas reichlich fehlen lassen.

Damit nun aber die psychologisch-anthropologischen Studien im Seminar nicht zu bloßen Statisten oder zu bloßem gelehrten Aufputz und gleichsam zum opus operatum herabsinken, müssen dieselben der Mittel- und Ausgangspunkt vielfacher Anwendung resp. mannigfacher Übung werden. Wir könnten hier einfach von angewandter Psychologie reden, in deren Dienste eine Reihe wertvoller Aufgaben vom Seminaristen — theils in Gemeinschaft mit dem Lehrer der Psychologie, theils selbstständig zu lösen wären. Es gilt nach den obigen Andeutungen, vom psychologischen, wie freilich nicht minder vom leiblich-diätetischen Standpunkte aus festzustellen:

1. in welchen Fächern und näher, in welcher Auswahl derselben die verschiedenen Altersstufen zu unterrichten,

2. in welcher Weise die Stoffe an das Kind zu bringen und wie dieselben für den kindlichen Geist zu verwerten (also z. B. mannigfach zu üben) seien,

3. welcher Lehrmittel man sich zu bedienen,

4. nach welchen Grundsätzen man die Disciplin im Unterricht zu üben habe,

5. welche Erfolge man überhaupt von dem oder jenem Fache für den kindlichen Geist zu erwarten habe, und unter welchen didaktischen Bedingungen der eine und andere Erfolg zu gewärtigen stehe,

6. welche Ansprüche in Betreff der vorzunehmenden Übungen und somit der zu stellenden Aufgaben an das Kind zu machen,

7. wieviel Unterrichtszeit auf das eine und andere Fach zu verwenden,

8. welche Tages- resp. Schulzeit diesem oder jenem Fache im Lectionsplan zuzuweisen,

9. in welche Beziehung die gewählten Unterrichtsstoffe zu einander zu bringen,

10. welche äußeren Bedingungen hinsichtlich des Unterrichtslocals zu erfüllen, damit das Kind ungehemmt von physischen Einflüssen dem Unterricht folgen könne,

11. welche Bedingungen hinsichtlich der Qualität (d. h. hier der Vorbildung) des Schülermaterials einer Classe im Interesse eines erfolgreichen Unterrichts zu stellen,

12. in welcher Weise die Fragen zu vertheilen, die Antworten zu geben und etwaige falsche oder halbrichtige Antworten zu behandeln seien,

13. welche Mittel sich im einzelnen darbieten, um den Schülerindividualitäten auch in größeren Classen gerecht zu werden,

14. welche Art der Leistungen und Eigenschaften des Lehrers den Erfolg des Unterrichts vorzüglich sichern etc. etc.

Um zu sehen, zu wie eingehenden Erörterungen und Untersuchungen Fragen, wie die vorstehenden, veranlassen, ja nöthigen, wollen wir wenigstens einige derselben näher ins Auge fassen.

Um gleich die erste Frage vorzunehmen: Was ist maßgebend für die Wahl eines Unterrichtsgegenstandes? Wir meinen Folgendes: 1. Der Gegenstand liegt innerhalb des kindlichen Gesichts- resp. Vorstellungskreises; er bietet demnach Anknüpfungen an das im Kinde vorhandene Erfahrungsmaterial; er darf also auf das entgegenkommende Interesse des Kindes rechnen; mit diesem Interesse ist auch die freie Aufmerksamkeit für den, ja die Lust an dem Gegenstande anzunehmen. 2. Der Gegenstand bietet nicht blos im großen und ganzen die genannten Anknüpfungen, sondern lässt sich auch im einzelnen unter der Voraussetzung solcher entgegenkommenden Vorstellungen unterrichtlich behandeln. 3. Der Gegenstand bietet reiche Handhaben zur Befriedigung der verschiedenen Interessen. Damit soll gesagt sein, dass durch jede unterrichtliche Thätigkeit sowol die verschiedenen Seiten der intellectuellen wie die der Gemüthsbildung zu ihrem Rechte gelangen müssen. Also soll der Unterrichtsstoff eine gewisse Vielseitigkeit des Erfolgs seiner Behandlung darbieten. Darin liegt zugleich die Voraussetzung, dass mit seiner Durcharbeitung ein gewisser Reichthum an Übungen verbunden sein werde.

Die Antwort auf die zweite Frage würde u. a. dahin lauten, dass je nach dem Alter der zu Unterrichtenden sowie je nach der Art des Unterrichtsstoffes das Lehrverfahren hier ein vorwiegend concretes, dort ein mehr abstractes, hier ein meist katechetisch entwickelndes, dort ein vorwiegend vortragendes sein müsse resp. könne. Auf allen niederen Stufen des Unterrichts drängt sich ein Verfahren auf, welches dem vorwiegend sinnlichen Interesse des Kindes angepasst ist. Will man also hier z. B. Religionsunterricht ertheilen, so muss religiöses Fühlen und Handeln an concreten Beispielen deutlich gemacht werden. Im Geschichtsunterricht wird man dem entsprechend auch erst mit reiferen Schülern den Versuch einer systematisch-pragmatischen Behandlung des Stoffes wagen dürfen.

Bei Erledigung der dritten Frage handelt es sich einmal um eine principielle Feststellung der für ein Fach möglichen und wünschenswerten, sodann um eine kritische Prüfung der bereits vorhandenen

Lehrmittel. Man hat es da mit einem Theil der Geschichte der Pädagogik und speciell des Unterrichts zu thun, und es drängt sich hier der lebhafte Wunsch auf, dass jeder Lehrerbildungsanstalt eine möglichst reiche Sammlung von Lehrmitteln jeglicher Art, also nicht minder von Lehrbüchern, als von allerlei Veranschaulichungsmitteln zu Gebote stehen möge. In größeren Städten müsste für solche Zwecke mindestens ein pädagogisches Centralmuseum resp. eine Centralbibliothek vorhanden sein. Einigen Ersatz für solche Sammlungen müssten Unterrichts-Encyklopädien bieten, in denen der Inhalt und die Beschaffenheit der für die verschiedenen Lehrfächer vorhandenen Lehrmittel in den Hauptpunkten klar charakterisirt wäre. Es handelt sich z. B. um die Sichtung von Lehrbüchern für den Schreib-, Lese- oder für den Unterricht in Naturgeschichte, Geographie u. s. w. Es stellt sich heraus, ein wie reiches Material sich dem didaktischen Studium schon auf diesem einen Gebiete aufdrängt, und wie schwer es fällt, nur in einem Unterrichtsgebiete nach allen Seiten heimisch zu sein. Hängt doch mit solcher Revue über die vorhandenen Lehrmittel zugleich die Einsicht in die Geschichte der Methodik des betreffenden Unterrichtsgegenstandes zusammen. Es ist hier die Bemerkung wol am Platze, dass wir in der Geschichte der Pädagogik auf die Geschichte der einzelnen Unterrichtsgebiete ein besonderes Gewicht zu legen hätten und dass jede Unterrichtslehre nichts Fruchtbareres bieten könnte, als ihren theoretischen Hauptartikeln je einen entsprechenden historischen Abschnitt vorauszuschicken, in welchem einerseits die verschiedenen Grundprincipien für die verschiedenen Disciplinen dargelegt, andererseits die etwa vorhandenen Theorien der Methode und Lehrmittel dargelegt und charakterisirt würden. Treffliche Vorarbeiten für das Gewünschte bieten die von Kehr herausgegebene Geschichte der Methodik, ferner die Specialarbeiten für die Geschichte des deutschen und des geographischen Unterrichts von Raumer, Oberländer etc.

Die Beantwortung der Frage vier führt natürlich in das reiche und nicht genug zu würdigende Gebiet der Untersuchungen über Regierung und Zucht. Hier gilt es insbesondere, neben den Lehren der Somatologie und Psychologie diejenigen der Ethik und Sociologie, ja auch der Politik sorgfältig zu erwägen. Oder wird der denkende Schulmann die schwierige Frage der Schuldisciplin vorwiegend mit oberflächlichen, leichtfertigen — wenn auch allgemein in Curs gesetzten Redensarten und Ansichten abfertigen; wird er unliebsame Erscheinungen im Schulleben einerseits mit Klagen begleiten, andererseits sie mit

landesüblichen Strafen zu beseitigen suchen?! Gerade in diesem Punkte kann sich wie die Liebe des Erziehers zur Jugend, so seine Gewissenhaftigkeit, sein sittlicher Ernst und vor allem auch seine Fähigkeit wie Geneigtheit zu unverdrossenem und nach Befreiung von jedem Vorurtheil ringendem, pädagogischem Denken offenbaren. Voreiliges Aburtheilen über vermeintliche Fehler der Jugend und rasche Bereitschaft zu allerlei Strafen werden in dem Maße aus den Lehrerkreisen und Schulen schwinden, als in Lehrerbildungsanstalten alle die constitutiven Merkmale einer weisen Disciplin wiederholt und mit besonderer Rücksicht auf bestimmte vorliegende Fälle gründlich durchgesprochen werden. Wie wir mit unseren Lehramtscandidaten im Seminar gemeinsam Lehrpläne durchzusprechen und diese auf Grund anerkannter psychologisch-anthropologischer Principien zu entwerfen haben, so liegt uns nicht minder die Aufgabe ob, die Aspiranten des Lehr- und Erzieherberufs zu einer einsichtigen, weisen, allen in Betracht zu ziehenden Umständen entsprechenden Handhabung der Disciplin anzuleiten. Mögen wir auch über allerlei Wunderlichkeiten und Schrullen von philanthropisch gerichteten Ansichten, Bestrebungen, Einrichtungen aus der Zeit vor und nach Basedow, sowie namentlich aus Basedow's eigenem Wirken mit Recht lächeln und den Kopf schütteln: das Eine müssen wir dennoch festhalten, dass wir die Schule den Kindern zu einer lieben, freundlichen und damit erst ihnen reichen Segen spendenden Stätte immer mehr zu gestalten haben, ohne doch dabei dem Ernst unserer Ansprüche an die Jugend etwas Wesentliches zu vergeben. Natürlich ist aber eine Hauptbedingung dessen die „weise" gehandhabte Disciplin. An ihr hängt im letzten Grunde der Haupterfolg unserer unterrichtlichen Thätigkeit. Also Grund genug, sie — diese Schuldisciplin — im Seminar nicht minder zu cultiviren, als die elementarsten Übungen in der Ertheilung des Unterrichts. In diesem Betrachte müsste es von vornherein fast als ein empfindlicher Mangel in den praktischen Übungen der Seminaristen erscheinen, wenn sie nie Gelegenheit fänden, ohne mehrere Zeugen und mittelbare Gehilfen der Disciplin zu unterrichten. Sie sollten doch überhaupt auch den rechten Verkehr mit Kindern lernen und müssten mindestens zu öfterer Gegenwart bei Berathungen über Disciplinarfälle veranlasst werden. Nicht blos in der Handhabung des ihnen anvertrauten Lehrstoffes können junge Anfänger im Lehrfache schwere Missgriffe begehen, sondern vielleicht in noch höherem Grade in der Handhabung der Disciplin. Soll man sie nach dieser Seite erst schweres Lehrgeld zahlen lassen und namentlich auch die ihnen

anvertrauten Kinder argen Misshandlungen — nicht etwa blos im Wege körperlicher Züchtigung oder entehrender Namengebung — preisgeben? Vielleicht, dass ein einziger starker Fehlgriff in der Disciplin einen Lehrer für immer unmöglich macht. Also auch hier reiche Übung und gründliche Vorbereitung namentlich im Wege eingehender Besprechungen sei es eingetretener oder fingirter Fälle! Denn dagegen wird sich kaum Erhebliches einwenden lassen, dass man den Seminaristen auf Grund vorausgeschickter allgemeiner Gesichtspunkte einzelne Fälle aus dem Gebiete der Disciplin vorlegt und sie zu deren eingehender Beurtheilung auffordert. Unsere bekannte Theorie von der Individualisirung im Unterricht wird erst dann zur wahren Geltung gelangen, wenn man den Blick, das Urtheil geübt und geschärft hat für charakteristische Züge und Erscheinungen an den Schülerindividuen und z. B. die mit einer Classe längere Zeit beschäftigten Praktikanten dazu auffordert, ihre Schüler nach gewissen Seiten hin zu charakterisiren. Dergleichen Beobachtungsmaterial ist aufzuzeichnen und muss als Unterlage für vollgiltige Urtheile über die Schüler dienen. Mindestens sind Fragen am Platze, wie die: nach der Art der Behandlung des Unaufmerksamen, Unsauberen, Trägen, Unwahren, Vorlauten, Boshaften u. s. w.

Von besonderer Wichtigkeit erscheint namentlich ein genaues Durcharbeiten von Frage sechs, da hierbei namentlich die Zeitfrage der Überbürdung in hohem Grade berührt wird. Das Capitel von den Schulaufgaben und überhaupt von den Ansprüchen an die Schüler erscheint jedem Kenner als ein im Schulleben geradezu centrales. Grund genug, dasselbe nach allen Seiten mit Lehramtscandidaten durchzuarbeiten. Es handelt sich dabei natürlich wiederum zuerst um Beachtung psychologischer, dann aber besonders allgemein anthropologischer und speciell diätetischer Gesichtspunkte, da ja der Umfang der Zumuthungen an die Schüler mit Beziehung sowol auf psychische als physische Gegebenheiten und Möglichkeiten bemessen werden muss. Auch handelt es sich dabei um eine richtige Gesammtauffassung von dem einem Kinde Zuzumuthenden mit Rücksicht auf die Erreichung allgemeiner erzieherischer Ziele. Dahin rechnen wir die nothwendige Erhaltung des kindlichen Frohsinns, der jugendlichen Frische des Geistes und Leibes, da derartige Eigenschaften als unentbehrliche Voraussetzungen des Gedeihens des Zöglings zu betrachten sind. Je mehr einem Kinde durch das Übermaß an Schularbeiten die Möglichkeit des Spielens, des Aufenthalts im Freien, des sich nach eigenem Geschmack Beschäftigens, des ungetrübten Verkehrs mit Freunden, Geschwistern

und Eltern verkümmert wird, desto sicherer haben wir eine krankhafte, irgendwie unwillkommene Entwickelung seines Wesens, seines Charakters, seines gesammten leiblichen wie geistigen Lebens zu befürchten. Also Grund genug, um den künftigen Lehrer mit der rechten Weisheit in Betreff seiner Ansprüche an die Kinder auszustatten. Es handelt sich aber in Betreff der Aufgaben ja nicht blos um deren Umfang — der je nach Begabung und Vorbildung der Kinder einer verschiedenen Beurtheilung unterliegen muss — sondern auch um deren Schwierigkeit, die dann selbst wieder auf das äußere Maß der Zumuthungen Einfluss zu üben hat. Die Aufgaben können verwerflich sein: einmal hinsichtlich ihrer Schwierigkeit — zu leicht und zu schwer: beides lässt sich als unangemessen betrachten —, sodann hinsichtlich ihrer Menge, aber auch in Betreff ihres ganzen pädagogischen Wertes. Man kann einem Kinde eine an sich nicht zu leichte oder zu schwere, wol aber eine für die Gesammtzwecke der Bildung oder dieses einzelnen bestimmten Lehrzweiges völlig indifferente Zumuthung machen, z. B. mit nutzlosen Schreibereien oder mit zeitraubenden Präparationen oder mit Kartenzeichnen, mit dem Lernen von Vocabeln und Regeln, die dann nicht verwertet werden oder auch nicht entwickelt worden sind, so dass das Kind ihnen ziemlich fremdartig gegenüber steht und stehen bleibt. Es ist also namentlich der pädagogische Takt zu üben, der eine maßvolle Handhabung des Aufgabenwesens verspricht und erwarten lässt, dass der betreffende Lehrer mit gleichmäßiger Berücksichtigung aller hierbei in Betracht kommenden Momente verfahre. Wie oft werden Kinder nach wie vor mit übermäßigem, nutzlosem und zugleich unverstandenem Gedächtnismaterial gequält! Und auch das ist zu lernen und im Seminar zu lehren, wie man den das Geforderte nicht Leistenden zu beurtheilen und zu behandeln habe. Was ist da gewöhnlicher, als abfälliges Urtheilen und sofortiges Abstrafen; und doch wie viele grobe Ungerechtigkeiten können in solchem Falle begangen werden! Da gilt es, den Schulamtsaspiranten auf alle die Momente hinzuweisen, die bei eintretendem Versagen des Schülers mit seinen Leistungen berücksichtigt sein wollen, z. B. auf die stets nöthige und immer erneute Selbstprüfung des Lehrers in Betreff seines Verfahrens beim Unterricht, sodann auf die Beachtung der Schülerindividualität, auf dessen geistige, wie leibliche Dispositionen, sowie auf die Verhältnisse, unter denen er z. B. häusliche Aufgaben zu lösen genöthigt resp. in der Lage ist. Oder wäre das weichlicher und darum verwerflicher Philanthropinismus, wenn man mit Bedacht und besonnenem Nachdenken die Ergebnisse

seines Unterrichts und die Lösung seiner Aufgaben erwägt! So gebe man denn dem Seminaristen schon Gelegenheit, mehrfache, u. a. auch stilistische Aufgaben zu stellen, dieselben vorzubereiten, ihre Lösung entgegenzunehmen resp. zu corrigiren. Denn auch dies bedarf offenbar einer ganz wesentlichen Vorübung, wie z. B. kleine Aufsätze vorzubereiten, mit den Kindern aufzubauen, sodann zu verbessern sind, — oder wie man mündliche, etwa Declamationsaufgaben entsprechend zu behandeln hat, um sich und den Kindern einen Erfolg zu sichern.

Der taktvolle Verkehr mit den Kindern auch außerhalb der Classe wäre ein weiteres Feld für eine möglichst allseitige pädagogische Vorbildung der Seminaristen. Indem wir zwar darauf verzichten, alle etwa in Betracht kommenden Materien innerhalb dieser Vorbildung zu beleuchten, müssen wir doch der Forderung Ausdruck geben, es möge im Seminar die theoretisch-pädagogische Vorbildung mit der praktischen Anwendung und Verarbeitung der gewonnenen Theorie in möglichst allseitiger und vollständiger Weise Hand in Hand gehen. Nur unter dieser Voraussetzung erhält die Theorie ihren eigentlichen Wert, gewinnt dieselbe eine Macht in dem Denken und der Praxis des Lehrers, hört sie auf, ein bloßer äußerer Putz, ein bloßes intellectuelles Anhängsel des Lehrers zu sein. Wird der Seminarist nicht dazu angehalten und daran gewöhnt, das, was er in der Lehr- und Erziehungspraxis unternimmt, mit vollem Bewusstsein zu thun, erhielt er nicht Gelegenheit, durch Gründe sowol die Wahl seiner Unterrichtsstoffe wie sein Lehrverfahren und dann z. B. die Art seines disciplinarischen Vorgehens in gewissen Fällen zu rechtfertigen, so steht zu besorgen, dass seine kostbaren Paragraphen aus der systematischen Pädagogik sowie seine Kenntnis der Geschichte der Pädagogik eben nur ein müßiges Anhängsel seiner Bildung bleiben werden, und dass eine ewige Kluft zwischen Wissen und Thun bestehen könne. Nicht die abstracte, allenfalls von jedem leidlich offenen Kopfe zu gewinnende und im Gedächtnis aufgespeicherte Kenntnis didaktisch-pädagogischer Regeln an sich dürfte also auch ein genügender Gegenstand von Lehrerprüfungen sein, wol aber die Aufforderung an den Candidaten, seine Fähigkeit in der theoretischen Begründung seines Thuns wie überhaupt in der angewandten Pädagogik zu offenbaren.

Zu einem solchen steten Hinblick auf die Theorie, also z. B. auf Sätze aus der Psychologie, Diätetik oder Ethik, kann der Seminarist besonders in der Weise und unter der Bedingung angehalten werden, dass er in den seine Praxis vorbereitenden Conferenzen sich regelmäßig genöthigt sieht, einerseits die Principien darzulegen, nach

denen er seinen Lehrstoff zu behandeln gedenkt, ferner den Plan vorzulegen, den er einzuhalten gesonnen ist u. s. w., andererseits nach gethaner Arbeit in der dieselbe begleitenden kritischen Conferenz zuerst eine Selbstkritik zu üben, um zu zeigen, wie weit ihm selber seine Leistung mit seinen ursprünglichen Absichten im Einklang zu stehen scheine, sodann aber als Referent über die Leistungen seiner Collegen seine Meinung resp. Ausstellungen durch bestimmte Sätze aus der Didaktik resp. allgemeinen Pädagogik eingehend oder doch überzeugend zu begründen. Ein bloßes „Meinen“ hat in solcher kritischen, die Praxis der Seminaristen begleitenden Arbeit keinen durchschlagenden Wert; es handelt sich da vielmehr um eine stricte Begründung der geäußerten Behauptung resp. der ausgesprochenen Zurechtweisung. Erst in solcher eingehenden Kritik gelangt namentlich die gewonnene Kenntnis der Psychologie zu ihrer eigentlichen Geltung. Und da nun voraussichtlich von den Praktikanten nach wie vor Fehlgriffe nicht minder in der methodischen Behandlung als in der Auswahl des Stoffes — oder etwa in der Vertheilung der Fragen oder in der Behandlung halbrichtiger oder völlig falscher Antworten — oder in dem Gebrauche der dargebotenen Lehrmittel — oder in dem Verfahren gegen träge Geister und in der gesammten Handhabung der Disciplin — oder in der Stellung von Aufgaben u. s. w. begangen werden können, so gilt es natürlich, die kritische Prüfung an alle diese Punkte anzulegen. Und da es sich hierbei lediglich um die Sache, vornehmlich um die wahre Förderung der Kinder und die tüchtige Schulung von Lehrern handelt, so ist ein völlig objectives, wenn auch maßvolles und wolwollendes, aber doch durchaus ungeschminktes und wahrheitsgetreues, aus voller Überzeugung und klarer Begründung erwachsendes Urtheil allein am Platze. Ein überwiegendes Loben und Bemänteln müsste ein bedenkliches Prognostikon für die spätere selbstständigere Thätigkeit des Lehramtsaspiranten abgeben.

Das eben Gesagte führt von selbst auf die Nothwendigkeit einer reichlich gewährten Zeit für Conferenzen, in denen die Praxis der Seminaristen theils vorbereitet, theils begleitet, d. h. kritisch geprüft wird. Als Minimum wären wöchentlich zwei bis drei Conferenzstunden anzusetzen. Die von dem Praktikanten vor Beginn seiner Lehrthätigkeit darzulegenden — sozusagen einleitenden Hauptgesichtspunkte für die ihm übertragene Lehrpraxis sind Gegenstand der vorbereitenden Conferenzen. Diese schriftlichen Ausarbeitungen circuliren am besten vor diesen Conferenzen bei den (zunächst berufenen) inspicirenden Lehrern, damit die Besprechung selber gehörig vorbereitet werde.

Sie werden am Schluss der ausgeübten Praxis dem Seminararchiv einverleibt. Aber auch die Referate über die gehaltenen Lectionen sind von je einem oder zwei abwechselnd bestimmten Hauptreferenten vollständig auszuarbeiten und nach ihrer Mittheilung an die Conferenz ebenfalls — sei es an den Director, sei es an den Seminar-Fachlehrer — einzuliefern und aufzubewahren. Nur unter Voraussetzung der Einhaltung derartiger geregelter Ordnung lässt sich ein solides, eingehendes praktisches und zugleich von der gewonnenen Theorie streng und Schritt für Schritt begleitetes Arbeiten erwarten.

Die Frage nach dem Modus der Aufsicht über die Lehrpraxis im einzelnen betreffend, so scheint uns vornehmlich die Einheitlichkeit in der Leitung unentbehrlich zu ihrem gedeihlichen Erfolge zu sein. Ganz abgesehen von der Kostspieligkeit, die natürlich aus gedoppelter Inspection über die Lehrpraxis erwächst, muss jedem unbefangen Urtheilenden einleuchten, dass die Führung derselben nur als eine völlig einheitlich-harmonische zu dem gewünschten Ziele führen könne. Jedenfalls muss wenigstens die letzte und höchste Entscheidung über die vom Praktikanten einzuschlagenden Wege einer Person übertragen werden, damit der Praktikant nicht beim Auseinandergehen der Meinungen mehrerer Aufseher in ein peinliches und ihn verwirrendes Schwanken versetzt werde. Gesetzt also den Fall, es ließen sich zwingende Gründe für eine an Seminarlehrer und Seminarschul-Lehrer zugleich vertheilte Führung der Praktikanten geltend machen, so müsste deren harmonisches Zusammengehen in der Führungsarbeit doch mindestens durch jene vorbereitenden Conferenzen verbürgt und gesichert werden, da ja eben in diesen Versammlungen alle wesentlichen Vorfragen zur Erledigung gebracht werden könnten.

Gegen die Forderung dürfte schwerlich ein irgend erheblicher Einwand versucht werden, dass die mit der Führung der Lehrproben theilweise betrauten Seminarlehrer in besonderem vorbereitenden Unterricht die ersten methodischen Anleitungen und Übungen in ihren Lehrfächern zu geben und vorzunehmen hätten, dass somit diese Anleitungen und Übungen nicht etwa blos in die Hand eines einzigen Seminar- resp. Fachlehrers gelegt werden möchten. Wie wir es für angemessen halten, dass die Inspection der Lehrproben von den verschiedenen Fachlehrern soviel nur irgend möglich in den ihren Fächern entsprechenden Lectionen geführt werde, so scheint es allein angemessen, dass auch die methodische — Theorie und Praxis zugleich umfassende — Einführung der Seminaristen in die verschiedenen Fächer von den betreffenden verschiedenen Fachlehrern vertreten werde. Gegen die

praktische Ausführung dieser Forderung ließe sich kaum ein gerechtes Bedenken, desto mehr begünstigende und empfehlende Umstände aber ließen sich für dieselbe geltend machen. Kaum dürfte von dem Seminar-Fachlehrer erwartet werden, dass er in gleichem Maße alle Lehrfächer soweit beherrsche, in allen so fortarbeiten werde, um für jeden Unterricht der Lehramtsaspiranten eine gleichmäßig entsprechende Anleitung geben zu können; wir werden sehr zufrieden sein, wenn er dies speciell für seine und in seinen Fächern zu leisten im Stande ist. Handelt es sich doch dabei keineswegs nur um die Beherrschung des Lehrstoffs, sondern auch um die stets aufs neue aus eigener Erfahrung erprobte beste Handhabung des gerade diesem oder jenem Fache angemessensten Lehrverfahrens.

Es lässt sich der Lectionsplan des Seminars gewiss so gestalten, dass jedem der verschiedenen Hauptfachlehrer die ihm voraussichtlich ebenso erwünschte als — mit Rücksicht auf die ihm zu überweisende Führung der Praktikanten — mit vollem Recht gebürende Aufgabe gestellt wird, wenigstens in einigen seiner Hauptfächer die besagten methodischen Vorübungen zu leiten, d. h. die diese Fächer betreffende theoretisch-praktische Einführung zu vertreten. Wo mehrere Vertreter derselben Hauptfächer vorhanden sind, wird sich eben eine Theilung der Arbeit und zwar je nach Übereinkommen mit Beobachtung eines periodischen Wechsels in den Fächern vornehmen lassen.

Schon das in dem Bisherigen Gesagte wird die Überzeugung nahe legen, dass es sich doch um ein außerordentlich umfangreiches und theilweise gewiss auch recht schwieriges Arbeitsfeld handle, welches neben den Fachdisciplinen den Seminaristen eine beträchtliche Anstrengung zumuthet. Es entsteht daher die Frage, ob innerhalb der Seminarzeit der Schwerpunkt in die Aneignung der allgemeinen wissenschaftlichen Fächer, aus deren Gebiete der Lehrer seine Unterrichtsstoffe zu entlehnen hat, zu legen sei, oder in das Studium der verschiedenen pädagogischen Fächer und zugleich in eine möglichst vielseitige praktische Verarbeitung der im Seminar gelehrten pädagogischen Theorie. Dass es unmöglich sei, beiden Gebieten — also dem allgemein wissenschaftlichen und wiederum dem specifisch pädagogischen — zugleich gerecht zu werden, muss jedem Eingeweihten einleuchten. Es entsteht bei solchem gewaltsamen Zusammenschweißen einer Menge von Lehrfächern — zu denen ja im Seminar noch mancherlei Fertigkeiten, wie namentlich die Musik hinzutreten — die gerade hier doppelt große Gefahr der Verflachung nicht blos, sondern auch des Überdrusses an allem Studium, da der Studieneifer

sowie das Gedeihen aller geistigen Arbeit von der Möglichkeit der Vertiefung immer wieder im wesentlichen abhängen wird. Wo aber der Studirende zu einer bunten Mannigfaltigkeit von Gegenständen gleichzeitig gedrängt wird, wird es sich mit der Vertiefung entweder gar nicht oder nur auf Kosten einiger vorschriftsmäßig zu betreibender Fächer machen.

Zur Erledigung unserer Frage vergegenwärtige man sich, dass es sich beim Unterricht z. B. in allen wissenschaftlichen Fächern zunächst um die Beschaffenheit der Schulen handle, in denen der Lehrer voraussichtlich zu lehren haben wird. Je größere Ansprüche in einer Schule an den Fachlehrer erhoben werden können resp. müssen, desto mehr wird er natürlich für Aneignung des positiven Lehrstoffes zu thun haben. Aber auch in diesem Falle wird er sich als gewissenhafter Lehrer immer aufs neue auf seinen Unterricht vorbereiten, demgemäß nie etwa nur von dem Capitale positiven Wissens zehren wollen, das er im Seminar oder wo sonst aufgesammelt hatte. Das Unterrichtsmaterial muss im Verlauf der Lehrthätigkeit immer aufs neue revidirt, repetirt und event. erweitert werden, wenn anders der Unterricht den Eindruck der Frische und Lebendigkeit machen soll. Wer mit seinem beim Examen documentirten Wissen für die Zeit seiner beruflichen Praxis ausreichen, nicht immer wieder hinzulernen wollte, würde bald einen entsetzlich ledernen Unterricht ertheilen. Natürlich wird es die Güte und Tüchtigkeit eines Lehrers wesentlich bedingen, dass er über die von ihm zu behandelnden Lehrstoffe vornehmlich eine klare Übersicht und in einzelne für den Schulunterricht besonders geeignete Partien auch eine tiefere Einsicht gewonnen habe. Man wird z. B. vom Lehrer der Geschichte fordern, dass er den Hauptentwicklungsgang der Geschichte der vorzüglichen Culturvölker zu überblicken vermöge und in allen hervorragenden geschichtlichen Ereignissen genau Bescheid wisse; das Detail aber, das er für seinen Unterricht im Laufe eines Schuljahres nöthig haben wird, kann er unmöglich von der Seminarzeit her stets soweit präsent haben, um fortgesetzter Vorbereitungen überhoben zu sein. Dass der Lehrer der Mathematik, der Naturwissenschaften u. s. w. zur Übernahme des betreffenden Unterrichts die volle klare Kenntnis der demselben vorgeschriebenen Materien mit hinzubringen müsse, ist selbstverständlich; aber auch er wird sich auf die gelungene Behandlung vieler Capitel immer wieder vorbereiten müssen. Ja, es wird sich weiter behaupten lassen, dass ein geistig allgemein angeregter und gut geschulter Lehrer auch noch während seiner Berufsthätigkeit sich in Lehrgebiete einarbeiten könne

und in Lehrstoffen sogar einen sehr vorzüglichen Unterricht werde ertheilen können, die ihm in seinen früheren Studien so gut wie fremd geblieben waren. Es kann hier an das Herdersche Bild von dem gehörig geschliffenen Messer des Geistes erinnert werden, vermöge dessen sich ein in geistiger Thätigkeit wol geübter Mensch in neue und neue Wissensgebiete hinein zu finden wisse, ja dieselben auch noch in reiferem Alter sich völlig anzueignen im Stande sei. Nicht wenig treffliche Männer sind Autodidakten gewesen; so mancher derselben hat noch im reiferen Alter seine ganze Berufscarrière geändert und ist z. B. aus einem Rechtsbeflissenen zu einem gesuchten Arzte geworden. Dergleichen aus der Erfahrung entlehnte, also unumstößlich wahre Erscheinungen liefern nun eben den Beweis, dass es auch bei jeder Berufsbildung nicht in erster Linie und wenigstens nicht allein auf die Masse des anzueignenden positiven Wissensstoffes, wol aber auf die gediegene Schulung des Geistes ankomme. Diese muss und kann natürlich nur an wissenschaftlichen Objecten und also an bestimmten Gebieten der Wissenschaft vollzogen und geleistet werden, — aber man wird gut thun, sie vorwiegend an solchen Gebieten anzustreben, welche als die Hauptseiten wissenschaftlicher Arbeit betrachtet werden dürfen. Dahin ist jedenfalls das Studium der Sprachen mit ihren Literaturen und die Mathematik mit ihren nachbarlichen Disciplinen zu rechnen.

Aus diesen Erörterungen dürfen wir gewiss die Behauptung ableiten, dass wir uns im allgemein wissenschaftlichen Unterricht des Seminars nicht sowol um die Anhäufung positiver Wissensstoffe aus allen vorhandenen Lehrgebieten der Schule als um die Schulung des Geistes an den Centren aller wissenschaftlichen Arbeit zu bemühen haben. Es mag der Seminarabiturient immerhin mancherlei Einzelkenntnisse aus den Schuldisciplinen in seinem Wissensvorrath vermissen lassen, aber wir dürfen von ihm eine Orientirung z. B. in Geschichte und Geographie, sodann eine gründlichere Bekanntschaft in dem sprachlichen und dem mathematischen Gebiete und vornehmlich eine tüchtige Schulung der geistigen Kraft erwarten.

Neben den Kenntnissen und dem geistigen Können fordert man bekanntlich vom Seminarabiturienten besonders auch die Beherrschung gewisser Fertigkeiten, in denen er befähigt sein soll, früher oder später zu unterrichten. Es fragt sich nach Obigem, ob die Befestigung in diesen eben genannten Gebieten die ganze Seminarzeit zugleich mit der specifisch pädagogischen Vorbildung in Anspruch nehmen kann und darf. Wir haben an der Möglichkeit dessen bereits unseren

Zweifel ausgesprochen und glauben uns entschieden für ein überwiegendes pädagogisches Studium wenigstens für das letzte, also — wie die Einrichtung in den bestehenden Seminarien vielfach getroffen sein dürfte — für das sechste Seminarjahr erklären zu müssen. Der der Vorbildung der Volksschullehrer zuerkannte Vorzug einer entsprechenden pädagogischen Schulung würde in dem Falle beanstandet werden müssen, dass sich die gleichzeitige Berücksichtigung der allgemein wissenschaftlichen und der pädagogischen Fachbildung über den gesammten Seminarcursus ausbreitete. Je schwierigere und wichtigere pädagogische Aufgaben — z. B. mit Rücksicht auf die hie und da noch immer vorhandene ein- oder höchstens zweiclassige Elementarschule oder mit Beziehung auf das vielfach schwierig zu fördernde Schülermaterial u. s. w. — gerade auch in der Volksschule zu lösen sind, desto mehr muss sich die gewissenhafteste pädagogische Vorbereitung jedem Urtheilsfähigen und Eingeweihten aufdrängen. Da ist es aber nicht mit einiger Routine, nicht mit der allgemeinen übersichtlichen Bekanntschaft mit didaktischen Lehren abgethan, da gilt es vielmehr, in der oben von uns angedeuteten Weise sich zum Pädagogen an Kopf und Herz heranzubilden. Im Interesse aber der Erreichung dieses hohen Zieles muss eben mindestens dem letzten Seminarjahre ein möglichst breiter Raum für die specifische pädagogische Bildung eröffnet werden. Davon wird nicht blos die vorzüglichere berufliche Wirksamkeit nach rein praktischer Seite, sondern auch die gesammte geistige und persönliche Tüchtigkeit abhängen. Nichts kann — das ist unsere immer mehr befestigte, auf Erfahrung beruhende Überzeugung — einen Menschen, der vielleicht von Haus aus mit besten Anlagen und reinstem Wollen auftrat, sicherer verpfuschen und geistig wie selbst moralisch verderben, als ein Übermaß von disparaten Beschäftigungen, die ihm jede Vertiefung in einige wenige Stoffe und damit überhaupt jede wahre geistige Sammlung unmöglich machen oder im besten Falle aufs äußerste erschweren. Und zeigt sich nicht auch in dieser unnatürlichen Anhäufung von nebeneinanderhergehenden zu betreibenden Gegenständen genau das Gegentheil jeder psychologischen Beurtheilung unseres Bildungswesens?! Für kleine Anfänger und überhaupt für Kinder mag das Vielerlei der Lehrfächer, die in raschem Tempo aufeinander folgen und sich ablösen, psychologische Rechtfertigung finden; mit je älteren und reiferen Schülern wir es aber, wie ja auch im Seminar, zu thun haben, desto dringender ist das einheitlichere, zusammenhängendere Arbeiten geboten. Wir wollen nun aber den Nachweis zu führen suchen, dass

unbeschadet der allgemein wissenschaftlichen Bildung das letzte Seminarjahr vorwiegend der pädagogischen Vorbereitung gewidmet werden könne. Die Hauptvoraussetzungen dafür sind folgende:

Es ist ein genaues Lehrprogramm für die dem Seminarcursus vorangehenden Lehranstalten vorhanden, so dass der ins Seminar Eintretende eine möglichst scharf begrenzte Summe und Art von Kenntnissen und wissenschaftlichem Können mitbringt. Nichts schädigt die höheren Schulen überall in größerem Maße, als ein ungenaues Programm für die Bedingungen der Aufnahme; nichts erleichtert und sichert ihre Erfolge mehr und besser, als die Klarheit in Aufstellung dieser Bedingungen. Nur unter Voraussetzung scharf fixirter Aufnahmebedingungen bei den verschiedensten Fachschulen können diese dann auch selbst ein in sich abgerundetes und bestimmt geartetes Lehrprogramm ins Auge fassen. Wenn der Aspirant des Seminars rechtzeitig schwarz auf weiß gesehen hat, was man denn eigentlich in den verschiedenen Fächern von ihm fordert, so wird er sich hüten, mit unzureichender Vorbereitung ins Aufnahmeexamen zu gehen, und die Unterrichtsarbeit im Seminar wird ihren besonderen für sie vorzubehaltenden Lehrstoff direct ins Auge fassen, aber auch das von ihr Vorauszusetzende von sich fernhalten. Eine trostlose Unbestimmtheit über Lehrziele muss überall da hervortreten, wo niemand recht weiß, was er mit Fug und Recht von den ihm zugewiesenen Schülern an Kenntnissen und wissenschaftlichem Können zu erwarten hat. Es muss unter dieser Voraussetzung zu einem Versäumen des einen, zu ewiger Wiederholung des anderen kommen; die einen, wol Vorbereiteten, können leicht durch Mangel an neuem, für sie neuem Lehrstoff zu jedem weiteren Lernen unlustig gemacht und um jeden Fortbildungseifer betrogen werden; die anderen sind vielleicht nicht im Stande, das den ersteren völlig Geläufige auch nur halbwegs aufzufassen. Und kommt es dann, wie nicht anders zu erwarten, zu unbefriedigenden Resultaten, so kann man erleben, dass die Schuld des schlimmen Resultats von keinem getragen sein will und vielleicht auf den am wenigsten Schuldigen gewälzt wird. Eine Reihe von Pensen aus den auf die Religion, die Sprachen, die Mathematik u. s. w. bezüglichen Fächern sind ohne weiteres bei dem Seminaraspiranten als bekannt vorauszusetzen, so dass der Seminarunterricht höchstens repetitionsweise darauf zurückzugreifen genöthigt sein würde. Wer vom Seminarunterricht z. B. im Deutschen eine fortgesetzte Durchnahme der Flexionslehre oder auch der Syntax fordert, setzt offenbar voraus, dass diese Dinge weder in der zum Eintritt ins Präparandeum vorbereitenden Schule, noch in diesem

selbst gehörig betrieben und gelernt worden seien, und macht es dem Seminarlehrer unmöglich, neue Gebiete, wie die Lectüre und Durcharbeitung von schwierigeren wissenschaftlichen Abhandlungen, in Angriff zu nehmen und aus dem Vollen im Zusammenhange zu behandeln. Die Folge muss auch hier Unlust bei den einen und lückenhaftes Wissen bei den anderen bleiben. Aber auch der Fall ist bei mangelnden festen Lehrprogrammen wie für ganze Schulen, so für deren einzelne Classen möglich, dass auf früheren Stufen Dinge vorgenommen werden, die einer weit späteren Abtheilung hätten vorbehalten werden müssen. Es kann nicht ausbleiben, dass der vorzeitig durch pikante hohe Dinge verwöhnte resp. verdorbene Magen mit der ihm eigentlich zukommenden einfacheren Hausmannskost nicht zufrieden sein mag. Hat es doch für nicht wenig Jünglinge etwas ungemein Verlockendes, sich vorschnell mit hochklingenden, wissenschaftlich recht vornehmen Dingen, wie philosophisch-kritischen Meinungen und Abstractionen, abzugeben und die absprechenden Urtheile über ganze Wissensgebiete, Schriften, fremde Leistungen u. s. w. sich zu eigen zu machen, — aber wehe dem Lehrer, der mit so verwöhnten und üppig aufgeschossenen, blasirten Geistern in den einfacheren irdischen Bahnen sich wieder bewegen will. Was daher auch für eine Art von Schule von dem künftigen Seminaristen besucht worden sein mag, ob Volksschule oder Gymnasium — man hat sich bekanntlich über die beste Art des Unterbaues für die Seminarbildung noch nicht einigen können und wird ja auch factisch nach wie vor das Material aus allen möglichen Händen entgegennehmen müssen — gleichviel: genug, dass er, um in das Präparandeum oder sogleich in das Seminar aufgenommen zu werden, den Nachweis liefert, den Aufnahmebedingungen hier wie dort genügen zu können. Auch dem reinen Autodidakten werden wir den Weg nicht versperren, wenn er das „zu Leistende leistet“. So, aber auch nur so bekommen wir reines Feld und sicheren Boden unter den Füßen, sind in der Lage, in geordneter Weise weiter zu arbeiten und haben weder die aus Mangel an Neuem entstehende Langweile, noch ein über die Köpfe hinaus Arbeiten zu besorgen. So greift Glied in Glied organisch ineinander; man darf getrost an ein eigentliches Fortschreiten denken. Nichts kann einem strebsamen Geiste unerträglicher werden, als sich immer wieder bei den längst dagewesenen und überwundenen Aufgaben festgehalten zu sehen — und doch, wie kann es anders kommen, wo nicht die von uns dringend gewünschte scharfe Ausprägung der Lehrprogramme und somit die genaue Aufstellung von Aufnahmebedingungen der oder jener Schulen zur Geltung

gekommen ist. Mag man in gewissen Fällen und unter Umständen Compensationen in den Leistungen von Aufzunehmenden gestatten; von einzelnen Cardinalforderungen wird man dennoch nicht abgehen dürfen. Es bringt, dem Voranstehenden zufolge, bereits der ins Präparandeum Eintretende einen eisernen — und wol zu bemerken, nicht beliebigen, sondern den künftigen Studien und Zielen entsprechenden und näher bezeichneten — Bestand an Kenntnissen in Religion, Deutsch, Geschichte u. s. w. mit. Auf diesem Bestande wird nun zunächst im Präparandeum und dann im Seminar weiter gebaut.

Das ist die eine Cardinalvoraussetzung für die gelingende Aneignung einer allgemein wissenschaftlichen Vorbildung des künftigen Lehrers. Eine zweite suchen wir — abgesehen von allerlei sonstigen Bedingungen und Voraussetzungen — in mäßig gefüllten Classen, die, nach unserem Bedünken, in einem Seminar nicht mehr als etwa zwanzig junge Leute umfassen dürften. Und warum? weil im Seminar ganz besonders daran gelegen ist, dass jeder einzelne in häufige und fleißige Übung, sei es im Übersetzen in den Sprachen, oder beim mündlichen wie schriftlichen Recapituliren des Vorgetragenen oder beim freien Vortrage, oder beim Referiren über praktische Unterrichtsleistungen u. s. w. gesetzt werde. Da wir doch hoffentlich im Seminar nicht zum akademischen Vortragswesen gelangen wollen, sondern dabei bleiben werden, die Lehrstoffe mit den Seminaristen auch katechetisch durchzuarbeiten, so liegt der Wunsch gerade hier, wo es sich um hochwichtige Resultate handelt, sehr nahe, dass der Unterrichtserfolg nicht unter der Größe der Classen leiden möge. Es wäre eine übel angebrachte Sparsamkeit, wollte man auf solche Gefahr hin große Classen bilden; was vielleicht momentan an dieser Stelle gespart würde, dürfte an anderer in Gestalt schlimmer öffentlicher Erfahrungen dreifach gebüßt werden. Wie denn zweifellos alle gegen eine normale weise Pädagogik streitenden Knausereien unter andern stets eine Reihe socialer Schäden im Gefolge haben müssen, die den Staat und das sonstige öffentliche Gemeinwesen nach den verschiedensten Seiten belasten. Wenigstens für alle wissenschaftlichen Hauptfächer und für alle die Lectionen wünschten wir kleine Seminarclassen von höchstens zwanzig Köpfen, in denen die in die Lehrerbildung am tiefsten eingreifenden Übungen vorzunehmen sind. Dazu gehören uns z. B. die Lectionen in den Sprachen, in Mathematik, Physik, Chemie — sofern nämlich, was uns selbstverständlich erscheint, die Seminaristen auch im Experimentiren, also im Gebrauche von Apparaten geübt werden sollen — und natürlich vor allem auch in den pädagogischen

Fächern, da es ja hier, nach dem oben Gesagten, vorzüglich auf gemeinsame, mündliche wie schriftliche Durcharbeitung der gegebenen Stoffe ankommt. Dagegen könnten größere Classenkörper — also combinirte Parallelabtheilungen einer Classe in einigen anderen Fächern, wie in Geschichte, Geographie, Gesang, Zeichnen, Turnen u. s. w. ohne besonderen Nachtheil gemeinsam unterrichtet werden.

Eine dritte Cardinalvoraussetzung für das glückliche Gelingen der allgemein wissenschaftlichen wie der gesammten sonstigen Bildung der Seminaristen suchen wir in dem völlig normalen und selbstständigen Ausbau des Präparandeums als des ersten Trienniums im Bereiche des ganzen Seminarcursus. Zu einem solchen normalen und selbstständigen Ausbau rechnen wir unter andern, dass die Präparandenclassen ihren Unterricht in den aus den verschiedensten Gründen allein dazu geeigneten Tageszeiten genießen, dass ferner ihren Studien kein schädigender Abbruch durch allerlei praktische Nebenarbeiten geschehe, dass sodann ihre Lehrer nicht als Hilfs-, sondern als ständige Lehrer unter und in ihnen wirken und diesem ihrem doch gewiss äußerst wichtigen und eine ganze volle Kraft beanspruchenden Berufe sich auch voll und ganz widmen können (es müsste immerhin seltsam erscheinen, wenn man im allgemeinen den vom Staate angestellten Lehrern gewisse Beschränkungen inbezug auf Privatunterricht auferlegen und doch wieder eine Menge solcher Lehrer in doppelten Functionen verwenden wollte, um vielleicht ihre Einnahmen zu erhöhen; wenn man an der einen Stelle eine unbegrenzte Ausbeutung gegebener Kräfte duldete, an der anderen selbst eine ganz beschränkte Privatthätigkeit des öffentlich angestellten Lehrers beanstanden und bemängeln wollte). Wer möchte nicht zugeben, dass dem Präparanden aus mehr als einem naheliegenden Grunde ebensogut ein völlig normales Schulleben — mit besonderen Classenräumen, geeigneter Unterrichtszeit, besonderen Hauptlehrern, mit denen er ja auch unter Umständen in näheren persönlichen Verkehr treten könnte u. s. w. — zukomme und gebüre, als irgend einer anderen Gattung von Schülern. Anstatt Präparanden mit einem verhältnismäßig großen praktischen Wirkungskreis zu beauftragen oder doch zu solchem hinzudrängen, sollte man eher an das Ende der Seminarzeit einen solchen verlegen. Irgendeine einleuchtende, befriedigende Rechtfertigung für ein verstümmeltes oder doch verkümmertes Präparandenschulleben wird sich schwerlich erbringen lassen, wol aber steht zu fürchten, dass mancherlei üble Folgen aus einem solchen entspringen müssen — und dass höchstens momentane, aber keine nachhaltigen finanziellen Ersparnisse

dabei gewonnen werden. Nur unter der Voraussetzung, dass für das Präparandeum, d. h. also für die drei Unterclassen des Seminars, ein völlig adäquater, normaler Schulorganismus, wie das ja wol an den meisten Stellen der Fall sein wird, eingeführt wird, kann auf einen allseitigen glücklichen Erfolg — also nach Seiten der geistig-ethischen wie der physischen Entwickelung — gerechnet werden. Oder soll nicht auch der Präparand an seinem Lehrer etwas mehr haben als einen bloßen Stundengeber, soll nicht auch er lernen, die ihm allein resp. seiner Classe zugewiesenen Classenräume mit Schonung zu behandeln, soll nicht auch er Schulutensilien, Lehrmittel u. dgl. als ein gewissenhaft zu handhabendes Gut in seinen Schutz nehmen etc. etc. — Das alles und anderes Wichtiges ist aber zweifellos an das Vorhandensein einer besonderen, völlig schulisch organisirten Präparandenabtheilung gebunden; im anderen Falle müssen wir eine gewisse, mit jeder Heimatlosigkeit verbundene Vernachlässigung befürchten. Die Lehrkräfte des Präparandeums und Seminars bilden nun, unter den von uns bezeichneten Verhältnissen, ein wolgefügtes Ganzes, innerhalb dessen einheitlich und handinhand gearbeitet werden kann, was doch solange unmöglich, mindestens sehr erschwert bleibt, als der Präparandenunterricht zu größerem Theile in die Hände von Hilfslehrern — aus anderen Schulen — gelegt ist. Ist das normal, wenn die Lehrer des Seminars mit denen des Präparandeums in einem nur ganz lockeren Zusammenhang stehen, statt dass sie z. B. gemeinsame Conferenzen haben und sich in ihrer Gesammtarbeit mannigfach gegenseitig ergänzen sollten. Durch das Nebeneinander- und innige Zusammenstehen von Präparanden- und Seminarlehrern wird die Gestaltung eines Collegiums möglich, in dem unter andern auch die Lehrer der Fertigkeiten und Künste, wie z. B. der Musik, einen vollen Wirkungskreis finden.

(Fortsetzung folgt.)

Zur Reform des Rechenunterrichts in der Volksschule.

Von Schulvorsteher G. Lüdemann-Bremen.

Das ist der Titel eines Buches von Rudolf Knilling, erschienen bei Theodor Ackermann in München. Im 6. Capitel dieses Buches, überschrieben „Der Eklekticismus der neueren und neuesten Rechenmethodiker", heißt es: „Eklekticismus, systemloses Auswählen und Zusammentragen der verschiedensten Dinge, Ineinandermengung aller möglichen Methoden und Lehrmanieren, — das ist die charakteristische Eigenthümlichkeit der gegenwärtigen Bestrebungen. Auseinandergehen in den Richtungen und Zielen, Geltendmachung der entlegensten Standpunkte, immer mehr um sich greifende Unsicherheit im Unterrichtsverfahren, zunehmende Zerklüftung und Zersplitterung der Ansichten und Meinungen — sind die nothwendigen Folgen."

„Es wäre einmal an der Zeit, dass diesem Treiben ein Ende gemacht wird, dass man wieder mehr Einheit, mehr System in die Methode bringt, dass man feste, verlässige Normen aufsucht und aufstellt, Normen, welche von allen anerkannt werden müssen, und welche niemals erschüttert und umgestoßen werden können."

„Vorliegende Arbeit ist der erste kühne Versuch zu einem solchen Schritte. Freilich, ob er gelingen wird, ist eine Frage, welche allein die Zukunft entscheiden kann."

Allerdings ein vielversprechender Versuch. Was bietet Herr Knilling denn? „Ich habe," sagt er, „die Natur der Zahlanschauung, der Zahlvorstellung und des Zahlbegriffs in skizzenhaften Umrissen beschrieben, ich habe daran eine eingehende Darstellung und Kritik der Pestalozzi'schen, Grube'schen und neuesten Rechenmethode gereiht und habe, wie ich hoffe, sonnenklar bewiesen, dass man seither weder die eigenthümliche Beschaffenheit der Zahlanschauung, noch jene der Zahlvorstellung oder des Zahlbegriffs deutlich erkannt hat, und dass man ebendarum das Lehrverfahren im elementaren Rechnen unmöglich naturgemäß und rationell gestalten konnte. Die moderne Rechenmethode musste nothwendig missrathen, denn sie hatte sich aus drei kolossalen Vorurtheilen herausentwickelt."

So sucht denn Herr Knilling, nachdem er sich einleitend über den nachtheiligen Einfluss der Pestalozzi'schen Schwärmerei auf den Entwicklungsgang des Rechenunterrichts ausgesprochen, nachzuweisen, dass man sich in Bezug auf Zahlanschauung, Zahlvorstellung und Zahlbegriff seither bloßen Illusionen hingegeben habe. Die modernen Rechenmethodiker seien im Unklaren über die Natur der Zahlanschauung gewesen. Zwischen der Anschauung der Zahlen und der Anschauung der übrigen Dinge bestehe ein himmelweiter Unterschied: bei den Sinnendingen sei die Anschauung das Wichtigste und ohne dieselbe werde

von ihnen überhaupt nichts erfahren; für das Zahlengebiet sei sie von untergeordneter Bedeutung, da hier der Schwerpunkt nicht in der ruhenden Wahrnehmung, sondern im Zählact liege. In der Vorstellung aber müsse die Zahl völlig unkenntlich werden. Unsere Zahlvorstellungen seien insgesammt unbestimmt. Wie keine Menge aus der bloßen Anschauung erkannt werden könne, ebensowenig könne sie in der Vorstellung (dem verblassten Abbild der Anschauung) in ihrer vollen Bestimmtheit gedacht und festgehalten werden. Bezüglich des Zahlbegriffs hätten unsere Methodiker geglaubt, der Zahlbegriff stamme von außen, werde von außen aufgenommen und abstrahirt, während die Zahl doch nur durch subjective Thätigkeit, durch den Act des Beziehens und Zusammenfassens zu Stande komme, und der Zahlbegriff nichts anderes sei, als die allgemeine Vorstellung der Synthesis, oder, wie man es noch verständlicher sagen könne, des bloßen Zählens.

In der Kritik des Pestalozzi'schen Anschauungsprincips sagt Herr Knilling, die Frage, ob die Anschauung bei dem Rechenunterricht in dem gleichen Sinne und zu dem gleichen Zwecke ins Spiel gesetzt werden müsse, wie bei den übrigen Lehrgegenständen, sei, so viel er wisse, bis jetzt noch nicht aufgeworfen worden. Man habe bis zur Stunde unterlassen, die wahre Bedeutung des Anschauungsprincips für das Rechnen zu untersuchen.

Das hat man nun freilich nicht. Im Jahre 1869 schrieb ich: „Man gelangt zum klaren und deutlichen Begriffe nur durch Anschauung derjenigen Objecte, welche den Inhalt des Begriffs als unverkennbare Merkmale neben andern ganz und voll an sich tragen. Es müssen darum die Gegenstände, welche den objectiven Grund für die Zahlvorstellung abgeben, den Inhalt oder das Wesen der Zahl unverkennbar als Merkmal an sich tragen. Als solche Objecte cursiren in der modernen Pädagogik die Kugeln der Rechenmaschine, Finger, Striche u. s. w. Sollte nun der Inhalt der Zahlvorstellung als Merkmal in diesen Objecten liegen, so müsste es, da jedes Ding je nach Umständen in jede Zahl aufgenommen werden kann, ein sehr allgemeines sein, etwa wie das der Trägheit und Undurchdringlichkeit. Allein die Zahlvorstellung erstreckt sich in ihrer Anwendung nicht blos auf die Körperwelt, sondern auch auf das Reich der Erscheinungen. Ist denn nun der Inhalt der Zahlvorstellung ein gemeinsames Merkmal der Körper und Erscheinungen? Niemand wird solches behaupten wollen. Aber vielleicht ist die Zahl ein besonderes Verhältnis der Dinge? Wol bedürfen manche Verhältnisse der Dinge zu ihrem Ausdrucke der Zahlvorstellung; aber ein Anderes ist es, ein Verhältnis sein, ein Anderes, zum Ausdrucke eines Verhältnisses dienen. Dient aber die Zahl zur Bezeichnung eines Verhältnisses, so muss sie eben als Mittel vor dem Gebrauche fertig vorliegen, kann also nicht aus dem Verhältnisse abgeleitet sein. Wenn nun die Zahl kein Merkmal, kein Verhältnis der Dinge ist, so ist sie wol eine Thätigkeit, also eine Wirkung derselben? Die Kugel, dem Kinde zu Gesicht gekommen, bewirkt unter Mitwirkung des Lichtes in den Nerven der Netzhaut eine Empfindung, auf welcher Grundlage der Verstand mittelst seiner eigenthümlichen Formen sich die Vorstellung einer Kugel construirt, aber nur die einer Kugel, nicht die e i n e r Kugel. Soll das Kind auf die Frage des Lehrers nun doch antworten, es sei e i n e Kugel, so setzt der Lehrer als vorhanden voraus, was er erst entstehen lassen will, er setzt die Thätigkeit des Zählens und damit die Zahlvorstellung voraus. Sonach ist die Zahl kein Merkmal, kein

Verhältnis, keine Wirkung der Dinge; sie kann darum ebensowenig von den Dingen aus gewonnen werden, als man Trauben von Disteln zu lesen vermag."

1882 führte ich in meinem Handbüchelchen für Lehrer, erschienen in der Helwing'schen Verlagshandlung in Hannover, als Resultat der dort angestellten Untersuchung auf: 1. Die Zahl wird nur in der Thätigkeit des Zählens angeschaut, 2. diese Thätigkeit kann veranlasst werden a) durch regelmäßige Wiederholung desselben Vorganges, b) durch gegenwärtige Gegenstände.

Wenn sonach Herr Knilling auf Seite 106 seiner Schrift sagt, die letzten Decennien hätten auf dem Gebiete der Rechenmethode nichts wesentlich Neues gebracht, es sei unverkennbar ein Stillstand in der Entwicklung unseres Unterrichtszweiges eingetreten, so ist diese Meinung in Bezug auf den Zahlbegriff für den Fall, dass er die in seinem Buche entwickelte Anschauung für neu hält, als irrig zu bezeichnen. Ich habe in meinem Handbuche die von ihm aufgeworfene Frage nicht nur zu beantworten gesucht, sondern auch gezeigt, wie diese Antwort auf den Rechenunterricht einwirkt. Herr Knilling braucht aber meine Ausführungen vor Abfassung seines Buches nicht gelesen zu haben, wir haben vielleicht an derselben Quelle gesessen, heiße sie nun Kant oder Schopenhauer.

Sind wir darin auch einerlei Meinung, dass die Zahl nur „in, mit und unter" der Thätigkeit des Zählens angeschaut werde, so gehen doch in manchen anderen Punkten unsere Ansichten auseinander. Herr Knilling sagt: „Die Vorstellung der Zahl kann nie ohne Vorstellung von Dingen sein. Wenn ich mir unter der 5 etwas denken soll, so können dies nur Dinge, und zwar räumlich begrenzte, somit bestimmte Dinge, wie Punkte, Flächen, Körper sein." Warum können es nicht zeitlich begrenzte Objecte sein, wie sich regelmäßig wiederholende Vorgänge? Tritt einem Kinde die Succession, das Wesen der Zeit, recht lebendig entgegen, wie bei einem Musikstück, so zählt es schon, fasst schon die Zahlenreihe auf, wenn es auch nie die Zahlennamen gehört hat. Bewegen wir uns taktmäßig, wir zählen, wir zählen unwillkürlich. Haben wir Dinge, beispielsweise eine Reihe Geldstücke, zu zählen, so gerathen wir bei einer größeren Reihe unwillkürlich in eine taktmäßige Bewegung, durch welche wir die Zahlenreihe mit ihrer Bedingung, der Zeit, zur größeren Sicherheit in Zusammenhang bringen wollen, gerade wie wir zu einem Begriffe, dessen Inhalt uns schwinden will, Beispiele suchen. Es markiren, wenn der Ausdruck erlaubt ist, die Zahlen die Momente, sind eigentlich nur die Namen der auf irgend eine Veranlassung uns ins Bewusstsein getretenen Augenblicke, so dass Momente und Zahlen sich zu einander verhalten, wie Inhalt und Form, Vorstellung und Bezeichnung der Vorstellung. Und was ist denn das Zählen der Gegenstände anders, als das Festhalten der Reihenfolge von Momenten, welche von den durch die Gegenstände in uns erregten Empfindungen erfüllt wurden? Die Zeit ist die Bedingung der Zahl: jeder Augenblick ist Folge des vorangegangenen und Grund des nachfolgenden, jedes Glied der Zahlenreihe ist ebenfalls Folge und Grund zugleich und hat nur Bedeutung als Glied dieser Reihe; die Zeit können wir uns nicht anders als unendlich denken, die Zahlenreihe ebenfalls; die Zeit ist nichts unmittelbar Wahrnehmbares, nichts äußerlich Gegebenes und auf uns Einwirkendes; die Zahl auch nicht. Die Augenblicke aber, die sachliche Grundlage der Zahlen, werden am einfachsten durch Wiederholung desselben Vorganges markirt,

bestehe dieser Vorgang im taktmäßigen Auftupfen mit dem Finger, oder im taktmäßigen Gehen, oder im taktmäßig vollzogenen Zählen selbst. Man stellt sich die Sechs vor, wenn man sie entstehen lässt, also bis zur Sechs zählt. Man vergleiche hiemit, was Herr Knilling sagt: „Ich vermag mir die Sechs nicht vorzustellen, ohne an irgend welche bestimmte Gegenstände, und wenn es auch nur Punkte wären, zu denken. Die Zahl ist mit den Dingen auf das innigste verwachsen, sie ist eins mit ihnen und lässt sich darum nicht von ihnen trennen. Eine Vorstellung von Mengen bei einem gleichzeitigen Wegdenken aller Gegenstände ist etwas Unmögliches. Es ist ganz und gar unausführbar, sich eine Zahl, z. B. die 5 rein, d. h. losgeschält von der Vorstellung an bestimmte Dinge (also an Menschen, Bäume, Häuser, Pferde oder auch Striche, Ringelchen, Punkte u. s. w.) einzubilden. Die sogenannte ‚reine Zahl' ist ein Hirngespinst, ein Phantom, ein Nichts."

Nach Herrn Knilling ist nur eine Art von Zahlvorstellungen denkbar, nämlich „benannte". Darauf erwidere ich: Die reine Zahl ist nur dann ein Hirngespinst, wenn die sachliche Grundlage derselben, die Zeit, ein Hirngespinst oder besser eine bloße Vorstellungsform ist; ist aber die Zeit real, so wird auch wol die reine Zahl mehr als ein bloßes Phantom sein. Die Reihe der reinen Zahlen stelle ich mir vor im Zählact, der ohne Rücksicht auf Dinge oder Vorgänge vollzogen wird, irgend eine bestimmte Zahl aber, wenn ich ihre Stelle in der Zahlenreihe ermittle, ermittle, welcher Zahl sie folgt und welcher sie vorangeht. Wer aber bei diesem Zählact an räumlich begrenzte Dinge denkt, der wendet die reine Zahl an, um die Anzahl dieser Dinge festzustellen, gruppire er sie zu seiner Bequemlichkeit, wie er wolle. Man vergleiche hiermit und mit dem letzten Citate, was Herr Knilling sagt: „Der Zahlbegriff wird erhalten, indem wir den Act des Zahlbeziehens oder sagen wir lieber des Zählens, vielmals nach einander vollziehen. Daraus folgt, unser Schüler gewinnt die für das Rechnen nöthigen Zahlbegriffe dadurch, dass wir ihm das Zählen lehren. Es bedarf keiner weiteren, besonderen Veranstaltungen."

Die Abstractionskünste der modernen Rechenmethodiker (Wechsel mit dem Zählmittel, Weglassen der Sachbenennung), sagt Herr Knilling weiter, seien überflüssig und zwecklos. Die Zahlbegriffe könnten an einer einzigen Gattung von Dingen, z. B. an Steinchen oder an Strichen vollständig entwickelt werden. Dagegen ist zu merken: Das Zählen, d. i. die Benennung aufeinander folgender Augenblicke wird am schnellsten und sichersten unter taktmäßiger Vollziehung des Zählactes gelernt. Vollzieht man diesen Zählact in Beziehung auf räumlich begrenzte Dinge, so muss allerdings eine Abstraction stattfinden; aber nicht der sehr dürftige Inhalt der Zahl wird von den Dingen losgelöst und so festgehalten, sondern von allem, was zur Verwandlung des räumlichen Nebeneinanders in ein zeitliches Nacheinander nicht erforderlich ist, muss abgesehen werden. Das aber ist Sache des Lernens, der Übung. Will man diese Übung zunächst an einer einzigen Gattung von Dingen anstellen, so dürfte dagegen wol nichts einzuwenden sein.

Nach Herrn Knilling sind die Zahlvorstellungen etwas Unklares, Unbestimmtes, Verschwommenes. Für mich ist die Zahlvorstellung freilich inhaltsarm, aber vollständig klar, deutlich und bestimmt. Nur der Umstand, dass die sehr bestimmte Zahl auf die verschiedenartigsten Dinge und Vorgänge bezogen werden kann, um die Anzahl jener und das „Wie oft" dieser festzustellen,

kann Grund sein, in der Zahl selbst etwas Unklares und Unbestimmtes zu finden.

Herr Knilling behauptet ferner, das Rechnen führe jederzeit auf eine mechanische, gedankenlose Weise zu seinen Resultaten; dass $7 + 5 = 12$ sei, erhalte man nur durch ein mechanisches, kopfloses Zählen; der Mensch sei nie gedankenloser, verfahre nie mechanischer, als dann, wenn er rechne; daher besitze das Rechnen einen nur sehr geringen Bildungwert. Freilich erweitert das Rechnen wie die reine Mathematik überhaupt unsere Erfahrung, d. h. unsere Menschen- und Naturkenntnis unmittelbar keineswegs, weshalb Schopenhauer die reine Mathematik zur Zeit, als er noch reiner Idealist war, die Wissenschaft nennt, in welcher der menschliche Geist sich mit seinem eigenen Schwanze schlage. Aber die Behauptung, das Rechnen sei ein mechanisches, kopfloses Zählen, weist auf eine eigenthümliche Auffassung der Grundoperationen hin. Um zu bestimmen, dass $7 + 5 = 12$ ist, sind zwei gleichzeitige Zählacte erforderlich, von denen der eine mit der auf 7 folgenden Zahl, der letzte mit 1 anhebt; dieser controlirt jenen hinsichtlich des Wieviels. Dies zwiefache Zählen ist eine rein geistige Verrichtung, die darum durch kein äußeres Mittel veranschaulicht werden kann. Niemals wird es ein kopfloses Wesen vollziehen können. Freilich gibt es für Herrn Knilling innerhalb des Zahlenraumes 1—10 kein Rechnen, sondern nur ein Zählen. Von dem Gegentheil dürfte er sich überzeugen, wenn er mein Handbuch lesen wollte.

Doch genug, bis der praktische Theil erscheint. Wen fortwährende Wiederholungen nicht ermüden, wird Herrn Knillings Buch mit Interesse lesen. In seinen Kritiken (Pestalozzi, Grube, Hentschel, Dittes, Heuner, Böhme) findet man manche beherzigenswerte Winke, aber nach meiner Meinung auch manche Irrthümer. Herr Knilling hält das Hauptresultat seiner Forschung — die Zahl wird nur im Zählen angeschaut — für neu. In der Vorrede zu meinem Handbuche steht: „Diese (die Rechtfertigung für die Vermehrung der betreffenden Literatur) kann nicht daraus hergeleitet werden, dass das Buch, welches ich hier der Öffentlichkeit übergebe, die wichtigsten allgemein anerkannten Grundsätze für den elementaren Rechenunterricht zur Basis hat, sondern lediglich aus dem Umstande, dass es diese Grundsätze in nicht allgemein üblicher Auffassung, Ausdehnung und Gestaltung den verehrten Collegen zur gütigen Prüfung und Beurtheilung unterbreitet.“ Herr Dr. Friedr. Dittes, der unbestritten mit der pädagogischen Literatur sehr vertraut ist, nennt im Pädagogium mein Buch eine Originalarbeit. Dagegen schreibt im pädagogischen Jahresbericht von 1882 Herr Professor Hugo Eichler: „Wir stimmen der Bemerkung, welche der Verfasser einleitend macht, vollkommen bei, dass bei der Massenhaftigkeit der einschlägigen Literatur eine Vermehrung derselben ihre Berechtigung nur aus der Neuheit und Eigenartigkeit des Gebotenen ableiten könne. Nachdem wir aber diese beiden Eigenschaften am Vorliegenden vermissen, so hat der Verfasser seinem Buche selbst das Urtheil gesprochen.“ Diese Verurtheilung berechtigt mich, Herrn Professor Eichler um gütige Auskunft zu bitten, in welchem Buche der elementare Rechenunterricht in der von mir vorgeführten Auffassung, Ausdehnung und Gestaltung behandelt ist. Für gütige Auskunft schon jetzt meinen herzlichsten Dank.

College Stumm.

Eine Sylvestergeschichte von ***K. Albert.***

(Fortsetzung.)

II.

Wer jemals in das freundliche Gebirgsstädtchen gekommen ist, in welches mich der Wille der Regierung warf; wer namentlich längere Zeit darin verweilen, sich seiner herrlichen Umgebung, des Umganges mit seinen einfachen, biederen Bewohnern erfreuen durfte, wird es gewiss nicht wieder vergessen. Das stille, nur zur Hochsommerzeit durch regen Fremdenverkehr in seiner idyllischen Ruhe gestörte, kaum 8000 Einwohner zählende Nestchen vereinigte alles in sich, was einen in seinen Ansprüchen nicht unbescheidenen Menschen beglücken kann: die Annehmlichkeiten des Stadtlebens, die Ruhe der Ländlichkeit, gesunde Lage, überaus anmuthige, waldige Umgebung, freundliche Wohnungen, eine noch etwas altväterische, aber fleißige und brave Bevölkerung und eine ungemein anregende, zwar einfache, dafür aber um so natürlichere und herzlichere Geselligkeit. Ich kannte bei meiner Ankunft niemand, gar niemand dort; dennoch fühlte ich mich nach ganz kurzer Zeit recht zufrieden und behaglich; niemals vorher hatte ich den Reiz einer edlen Geselligkeit bisher empfunden, niemals später habe ich ihn wieder so innig gefühlt, wie in dem munteren, lebensfrohen Kreise junger und alter Männer, worin ich jetzt verkehrte und in dem ich mich bald vollständig eingelebt hatte. Er bestand vorwiegend aus Beamten, Lehrern, Kaufleuten und Fabrikanten, und eben diese bunte Zusammensetzung aus den verschiedensten Berufsarten brachte eine Regsamkeit, ein vielfarbiges Leben in die kleine, aber erlesene Gesellschaft, in und mit der ich herrliche, unvergessliche Stunden genoss. Meine bisherige Vereinsamung, meine trübe, freudlose Jugendzeit, das Leben in einer geldprotzigen, widerhaarigen Bauernbevölkerung mag allerdings nicht wenig dazu beigetragen haben, mir ein förmliches stilles Entzücken über den anregenden Verkehr in jenem Cirkel einzuflößen; aber heute noch glaube ich behaupten zu dürfen, dass die Mauern der stillen Stadt wol niemals vorher einen innerlich so harmonisch gestimmten und so fest vereinigten Kreis geselliger Menschen umschlossen haben, und dass sie ihn wol niemals wieder umschließen werden. Die Gunst des Schicksals hatte liebenswürdige Menschen aus den verschiedensten Ländern, die den verschiedensten Lebenszielen nachstrebten und geistig doch auf einem Grundton aufgebaut waren, für wenige Jahre zusammengeführt.

Ein junger Mann, zumal wenn er, gleich mir, vorwiegend Gemüthsmensch ist und noch wenig Gelegenheit hatte, im vollen, wogenden Verkehre praktische Lebenserfahrungen zu sammeln, tappt gewöhnlich mit verbundenen Geistesaugen in neue Verhältnisse hinein. Ohne Arg und Hintergedanken wird er die Hülle, welche seinen Blick hemmt, gewöhnlich erst dann gewahr, wenn sie von einer boshaften Hand gewaltsam abgerissen wird. Ich irrte lange, lange im öffentlichen und geselligen Leben meines neuen Wohnortes umher, ohne über Verhältnisse und Personen ganz klar werden zu können. Ohne Falsch wie die Taube war ich damals entschieden noch viel mehr wie heute, aber die Schlangenklugheit, welche selbst der Erlöser für unumgänglich nöthig hält, fehlte mir beinahe vollständig. Fast unfähig, räthselhafte Andeutungen über Personen zu verstehen, Intriguen zu begreifen, Schlichen und Ränken nachzugehen, beseelt von einem kindlichen Vertrauen auf die Güte und Herrlichkeit der Menschennatur, auf die Offenheit und Rechtlichkeit der Leute, stieß ich vielfach an, ohne dies zu merken, gab mir Blößen, die mir später gefährlich wurden, denn trotz aller natürlichen Verschlossenheit hatte ich doch noch nicht gelernt, grobes Unrecht stillschweigend mitanzusehen oder kalt daran vorbeizugehen, wenn es meine Person nicht betraf. Erst eine lange, herbe Lebenserfahrung hat mich die große Kunst gelehrt, Reden als Silber und Schweigen als Gold zu betrachten und demgemäß zu verausgaben. Auch das Mäntelchen klug nach dem Winde zu hängen, mich zu biegen und zu kriechen verstand ich nicht und habe es niemals verstehen wollen; mein beschränkter Kopf konnte nicht begreifen, dass der Glaube an die Autorität, dass der Schwur auf sie allein zu Ansehen, Einfluss, Ämtern und Würden führt, dass es dem Lehrer nicht selten arg verübelt wird, wenn er in denjenigen Dingen, welche seine eigensten, innersten Lebensverhältnisse betreffen, eine selbstständige Meinung zu haben sich erdreistet, sei diese Meinung auch noch so bescheiden. An niemand mag man Selbstständigkeit im Denken und Urtheilen weniger leiden als am Lehrer, soviel das Gegentheil auch herdeclamirt wird. So war's und so ist's großentheils heute noch. Wer sich in diesem Punkte nicht demüthig unterwirft, ist gewöhnlich schon nach kurzer Frist Gegenstand entschiedenen und nicht selten höchst gefährlichen Übelwollens.

Bereits drei Monate half ich den Schulacker in Hochstätt pflügen; Langweile gab's nicht, ich fand mehr als ausreichend zu thun, fühlte mich aber in meiner Thätigkeit recht glücklich, denn die Kinder zeichneten sich im allgemeinen durch gute Begabung und durch Wolverhalten aus. Die Collegen benahmen sich anfänglich etwas kühl, aber freundlich und anständig. Die Eltern der Schulkinder kümmerten sich allerdings nicht besonders viel um das Wol und Wehe der Schule, legten ihr aber auch nirgends ernste Hindernisse in den Weg. Ob der geistige Speisezettel reichhaltig sei oder nicht, ob die Nahrung der Psyche in mehr oder weniger sorgsamer Zubereitung geboten werde oder nicht, das verursachte den guten Leuten wenig Kummer; wenn die Kinder lesen, schreiben und rechnen lernten, war nach Meinung der Alten genug geschehen, und wenn dies ohne allzuhäufige und allzuenergische Mitwirkung Birkengottfriedels erreicht werden konnte, waren sie doppelt zufrieden. Auch von dieser Seite war also nichts zu befürchten, und doch hatte, wie ich bald genug erfahren sollte, auch das Schulterritorium unseres Städtchens eine Wetterecke.

Eines Tages plackte ich mich mit redlichem Eifer, meiner kleinen ABC-Garde die ersten Grundlagen alles Wissens beizubringen und dachte gerade daran, wie wenig die meisten Menschen doch im Stande seien, die Schwierigkeiten der Lehrerarbeit, und speciell der Elementarlehrerarbeit, zu begreifen und zu würdigen. Meine kleinen Leute wollten nämlich den Unterschied in der Aussprache von r und l absolut nicht merken, und ich war bereits fast muthlos. Da öffnete sich die Schulthüre und der Leiter der städtischen Schulen, Rector V., trat raschen Schrittes ein. Die düster zusammengezogene Stirn ließ mich irgend ein Unheil ahnen: solch finsteres „Wolkenbruchsgesicht“ musste sich Verderben säend entladen.

„Vielleicht hat er mit einem kleinen Schulschwänzer ein Hühnchen zu rupfen!“ dachte ich beruhigt und machte, nachdem ich den gestrengen Herrn respectvoll begrüßt hatte, Miene, ruhig im Unterrichte fortzufahren, wie dies vorgeschrieben war.

„Verkehren Sie viel mit Ihren Collegen?“ frug er mit harter, drohender Stimme und steinerner Inquisitormiene.

„Mit einigen, ja!“ antwortete ich möglichst ruhig und doch nicht ohne Herzklopfen. „Wir gehen mitunter zusammen spazieren und treffen uns zuweilen auch in der Harmonie!“

„Mit wem verkehren Sie?“

Ich nannte die Namen; der Gestrenge nickte mit befriedigter Miene und brummte: „So, so! Sie scheinen in Bezug auf den Umgang bereits einen sehr ausgebildeten Geschmack zu haben!“

Verwundert sah ich den finsteren Mann an; immer noch nickte er langsam und seltsam befriedigt mit dem Kopfe und schielte lauernd über die goldene Brille weg. Unter dem Einflusse seines kalten, höhnisch fragenden Blickes ward mir's wie beim Anblick einer sprungbereiten, tückisch zusammengeringelten Schlange.

„Herr Rector, haben Sie die Güte — ich verstehe nicht —“, stammelte ich; er ließ mich zappeln, sich an meiner Ungewissheit weidend.

„Eine edle Dreistigkeit“, begann er endlich langsam und nachdrücklich, jedes Wort scharf betonend, „so jung, so unerfahren, kaum in den Dienst eingetreten, und schon erlaubten Sie sich wiederholt, meine Thätigkeit, meine Schule“ — er betonte das „Meine“ ganz besonders nachdrücklich — „in rücksichtslosester Weise zu kritisiren.“

Ich erschrak; in der That hatte ich verschiedene Male mit einigen Collegen über Einrichtungen im Leben unserer Schule gesprochen, die mir mindestens fragwürdig, wenn nicht verderblich erschienen. Dies war jedoch in maßvollster Weise und immer im tiefsten Vertrauen geschehen; alle, bis auf einen, hatten mich stillschweigend angehört, aber gerade dieser eine war mit einer förmlichen Genugthuung und Verbissenheit über die betreffenden Einrichtungen hergefallen. Was ich still gedacht, das sprach der Erregte hundertfach verstärkt in bitterer, sarkastischer Weise aus. In diesem Augenblicke, im Banne des lauernden Blickes meines Vorgesetzten, rief es urplötzlich in mir: „Gerade dieser scheinbar so offene und ehrliche College war der Nichtswürdige, der dich aushorchte und den Zwischenträger machte!“

Verstocktheit und feige Ohrenbläserei haben niemals zu meinen charakteristischen Eigenthümlichkeiten gehört, wol aber eine vertrauensselige, nicht

selten höchst unmotivirte und unkluge Offenherzigkeit, die zu verlernen mich unendliche Mühe kostete.

„Ich leugne nicht, dass ich mit mehreren Collegen über Einrichtungen an unserer Schule gesprochen habe, die mir nachtheilig erscheinen“, sagte ich denn auch jetzt mit aller Ruhe und Geradheit. „Aber rücksichtslos kritisirt habe ich dieselben ebensowenig, wie Ihre Thätigkeit, Herr Rector! Wäre ich schon länger im Dienste, so würde ich diesen Gegenstand in aller Ruhe, aber auch mit aller Entschiedenheit in den amtlichen Conferenzen zur Sprache gebracht haben. Alles, was das Wol und Wehe der Schule anlangt, muss der einzelne Lehrer mit zum Gegenstand seines Nachdenkens und seiner Sorge machen!“

„Ist gar nicht nothwendig, absolut nicht“, unterbrach er mich rauh, „dafür ist der Localschulinspector, dafür bin ich da!“

„Es steht mir nicht zu, darüber mit Ihnen zu streiten!“ entgegnete ich, im Gefühle meiner Unschuld immer ruhiger werdend. „Genug, ich habe in jenen Gesprächen mit den Collegen nur ganz privatim einige bescheidene Bedenken ausgesprochen, ohne mir damit irgendwie eine ungerechtfertigte und bei meiner Jugend unbescheidene Kritik erlauben zu wollen. Es geschah mehr, um aus den Äußerungen meiner älteren und erfahreneren Collegen zu erkennen, ob meine Ansichten ganz schief und falsch seien oder nicht!“

Die kalten Augen sahen mich noch immer durchbohrend an; um die Mundwinkel spielte ein unendlicher Hohn, als er giftig fragte: „Gehört zu jenen bescheidenen, nur ganz privatim ausgesprochenen Bedenken auch die Bemerkung, ich, Ihr Rector, sei ein pädagogischer Charlatan, dessen Götze der Moloch Schein, dessen einzige Triebfeder bei allem Thun und Lassen der Ehrgeiz sei?“

Jetzt erschrak ich wirklich bis ins tiefste Herz hinein, nicht, weil ich mich schuldig fühlte; jene Ausdrücke waren niemals über meine Lippen gekommen, ich hätte jeden Augenblick einen Eid darauf schwören können. Was mir solch tiefen Schrecken einjagte, war die Ahnung davon, wie menschliche Bosheit einem die Worte so im Munde umzudrehen verstehe, dass schließlich fast das Gegentheil von dem herauskomme, was man gesagt. Was der Rector soeben gefragt, machte mir's über allen Zweifel hinaus gewiss, dass mein Verdacht gegen den anscheinend mit dem Schulleiter und den Schuleinrichtungen so unzufriedenen Collegen vollauf gerechtfertigt sei, denn nur diesem gegenüber hatte ich, freilich eben auch zu offenherzig, geäußert, manche vom Rector gehätschelte Einrichtung scheine mir eine ziemlich wert- und zwecklose Spielerei; auch wolle mir's vorkommen, als gebe er zu viel auf Äußerlichkeiten, auf das Urtheil der Bevölkerung und der Vorgesetzten. Was hatte der Wortverdreher aus diesen unklugen, aber gewiss nicht unverschämten Äußerungen gemacht! Hätte die Wahrheit seiner Behauptungen nachgewiesen werden können, hätte die schmutzige Beschaffenheit des Kanals, mittelst dessen meinem Vorgesetzten diese Zuträgereien zugeführt worden waren, nicht in seinem eigenen Interesse eine gewisse Vorsicht bei Benutzung derselben geboten — ich wäre gewiss mit Schimpf und Schande aus dem Amte gejagt worden. Ein tiefer, sittlicher Zorn erfasste mich. Wie konnte der Rector solche nichtswürdige Ohrenbläsereien überhaupt anhören? Nur zu gründlich sollte ich später noch erfahren, dass er seine Creaturen hatte, die horchend

und schleichend überall umherschnüffelten und dem Schuldirigenten alles irgend Bemerkens- resp. Tadelnswerte brühwarm zutrugen. Nur zu deutlich sollte mir's noch werden, dass nicht selten gerade diejenigen sich am protzigsten mit dem Harnisch sittlicher Empörung zu wappnen bemüht sind, die bedenkliche moralische Defecte zu verbergen haben.

„Stellen Sie mir den Nichtswürdigen gegenüber, der Ihnen das zutrug, Herr Rector!“ sagte ich entrüstet. „Er soll diese schändlichen Anschuldigungen in meinem Beisein wiederholen; dann werde ich ihm offen und deutlich antworten, andernfalls rede ich nicht ein Wort zu meiner Vertheidigung. Ich halte es für meiner unwürdig, mich wegen solcher auf Lüge und grober Übertreibung beruhender Verdächtigungen zu rechtfertigen!“

Der Rector sah mich über die Goldene hinweg noch immer lauernd an. „Wie trefflich Sie sich mit Ihrer sittlichen Entrüstung zu drapiren verstehen!“ sagte er mit höhnischer, schneidender Stimme, deren Ton mir innerlich förmlich wehthat. „Vortrefflich, wirklich vortrefflich! Sie versichern mit dem größten Pathos, nur unschuldige, bescheidene Bemerkungen gemacht zu haben, während meine Gewährs**leute**,“ er betonte das Leute, „mit vollster Bestimmtheit behaupten, Ihre satyrischen Ergüsse seien nichts weniger als bescheiden und unschuldig. Standhaft und dreist zu leugnen, ist freilich das sicherste Mittel, sich von Flecken zu reinigen, die, nun, die — wie soll ich gleich sagen —“

„Die einem angedichtet werden!“ ergänzte ich ruhig, ihn fest ansehend. Der Arglistige! Noch ahnte ich nicht, wie trefflich er das alte Wort anzuwenden verstand: Divide et impera! Und doch war ich, wie mir später klar wurde, schon ein Opfer seines Theilungs- resp. Herrschertalentes geworden. Indem er das Wörtchen „Leute“ so nachdrücklich betonte, weckte er Argwohn auch gegen ganz unschuldige brave Collegen in meiner Seele, zog mich dadurch von ihnen ab und hinderte auf solche Weise, was er rastlos und sorgsam zu hindern bemüht war: die Entstehung einer geschlossenen Oppositionspartei im Lehrercollegium; innerlich fremd und feindselig standen, wie mir bald genug deutlich wurde, dem selbstherrlichen Monarchen alle bis auf jenen Verleumder gegenüber; indem der Gestrenge aber beständig Misstrauen zwischen den einzelnen säte, verlegte er ihnen den Pfad zu einander. Wie klug verstand er die Schwächen des Individuums zu diesem Zwecke auszunutzen! Den Geldgierigen fasste er am nervus rerum, an dem, nach Goethe, alles hängt und nach dem alles drängt, indem diese oder jene Einnahmequelle eines Collegen zu einer unversieglichen Quelle des Neides gemacht wurde; den Ehrbedürftigen wusste er durch Mittheilungen über ehrenkränkende Bemerkungen oder Handlungen seiner Mitarbeiter von diesen abzusondern; den Leidenschaftlichen verstand er gelegentlich trefflich an andere zu hetzen, wodurch natürlich Klüfte nach Klüften entstanden — kurz, er war ein kalter, selbstsüchtiger Intriguant, der seine reiche Welt- und Menschenkenntnis nur benutzte, um **sich** zu fördern, **sich** und **seine** Verdienste ins rechte Licht zu stellen. Ohne dass wir's wussten, benutzte er uns lange Zeit nur, wie der Marionettenspieler seine Puppen oder wie der Schachspieler seine Figuren. Auf seinem Hausaltare saß die Selbstsucht, seine Lebensweisheit gipfelte in dem Satze: „Wer nichts aus sich macht, der gilt nichts, und das ist auch ganz recht so!“

Kann es für einen Lehrer, für einen Bildner empfänglicher Kinderseelen

etwas Schrecklicheres geben, als Menschen gehorchen zu müssen, die man im tiefsten Grunde des Herzens verabscheut?

„Es widerstrebt mir, diese schmutzige Geschichte genauer zu untersuchen,“ begann er jetzt nach längerem Schweigen, anscheinend mit tiefem sittlichen Ekel. „Nur eins wollte ich Ihnen nachdrücklichst einschärfen: Hüten Sie sich! In amtlichen Dingen, zumal wenn sie meine eigene Person betreffen, verstehe ich keinen Spaß! Tappen Sie mit solchen unreifen und boshaften Redereien zum zweiten Mal hinein — mir ist's gleich, ich halte Sie nicht. Aber mein Einfluss reicht weiter, als Ihre frischgebackene Schulweisheit sich träumen lässt. Reizen Sie mich — dann wehe Ihnen — ich werde Ihnen den Weg zum Fortkommen gründlich verlegen!“

Das klang so herzlos, so hart, wie ich niemals zuvor etwas gehört hatte; jedes Wort war wie ein zweischneidiger Dolch! Noch ein drohender, tückischer Blick über die Brillengläser hinweg — dann stampfte der Zornige hinaus und schlug die Thüre krachend hinter sich zu.

Hatte mein nächster Vorgesetzter schon bei der Meldung durch sein lauerndes kaltes Wesen, sowie durch mancherlei hingeworfene harte und spitze Bemerkungen über meinen amtlichen Misserfolg auf meiner ersten Stelle, über mein „mindestens unpassendes“ Benehmen gegen den Localschulinspector einen sehr unangenehmen Eindruck auf mich gemacht, so war die nähere Bekanntschaft mit ihm nur geeignet, das gebildete ungünstige Urtheil zu bestätigen. Heute aber hatte ich ihn auf der Höhe seiner selbst gesehen.

Man tadelt oft, und nicht mit Unrecht, dass Beamte, und speciell Lehrer, so gern über Vorgesetzte raisonniren — mit diesem Ausdrucke bezeichnet man ja die Be- oder besser gesagt Verurtheilung der Fehler an Vorgesetzten meist kurzweg. Jener Tadel wird aber fast nur von Leuten ausgesprochen, die entweder keine Ahnung davon haben, wie schwer sich's oft im Beamtenjoche unter der geistigen Geißel harter oder unverständiger Chefs zieht, oder die solchen Beamtenregionen angehören, in denen dieses Joch niemals energisch und nachhaltig drückt; denn von einer gewissen Rangstufe ab wird die Sache bedeutend cordialer und erträglicher. Der geistvolle Paul Heyse, gewiss ein feiner Menschenkenner, muss doch recht abschreckende Wahrnehmungen am Beamtenleben gemacht haben, wenn er offen bekennt:

Mir ward ein Glück, das ich höher schätzte
Als alles Gold in Perus Ebne:
Ich hatte niemals Vorgesetzte
Und niemals Untergebne!

Ein neidenswertes Glück, gewiss, diese stolze Unabhängigkeit; da nun aber nur verhältnismäßig wenige Menschen sich ihrer erfreuen dürfen, muss der in abhängiger Stellung Lebende sich nach bestem Wissen und Gewissen im Interesse des Berufes mit Vorgesetzten und Untergebenen zurechtzufinden suchen. Andernfalls wäre eine Schädigung des Berufslebens, wenn nicht vollständiger Bankerott, unvermeidlich. Und wenn oben wie unten der gute Wille zur Verständigung vorhanden ist, macht sich die Sache ganz von selber; aber wie häufig fehlt dieser! Die Vorgesetzten glauben um jeden Preis den selbstherrlichen Autokraten spielen zu müssen; die Untergebenen suchen die Wahrung der Manneswürde nicht selten in principieller Opposition; was kann dabei Gutes herauskommen? Ich selber war von frühauf eine stille, friedliebende Natur,

ruhiger Betrachtung zugeneigt, trotz herber Jugenderfahrungen noch hohen Vertrauens zu den Menschen voll. In ein friedloses Lehrercollegium hineingestoßen, ging mir nicht allein letzteres vollständig in die Brüche, ich ward auch in eine innere Unruhe versetzt, die mich zeitweise tief unglücklich machte. Oft meinte ich, die Opposition und Abneigung der Collegen sei unbegründet, gehe mindestens zu weit, um später zu erkennen, dass sie vollständig im Rechte waren. Ich durchlebte Stunden, in denen ich diese Verhältnisse in den Abgrund der Hölle verwünschte und den Tag verfluchte, der mich in die sonst so liebe Stadt gebracht hatte. Nicht selten überkam mich eine tiefe Muthlosigkeit, wenn ich gewahrte, wie der Charakter der Lehrer und das Leben der Schule unter diesen unheilvollen Zuständen litten. Aber besonders tief betrübte mich immer die Wahrnehmung, dass das Oberhaupt der Schule die Verachtung seiner Untergebenen vollauf verdiente. Ich muss noch einige Augenblicke bei dem vollendeten Schauspieler stehen bleiben, denn er hat mich später, wenn auch nur indirect, aus dem Orte getrieben, in dem ich mich wahrscheinlich vollständig glücklich gefühlt hätte — wenn er nicht gewesen wäre.

Sein Gesicht war knochig, länglich geformt und bleich, ein schwarzer Backenbart („Heiligenschein“) umrahmte es. Auch das Haupthaar, die Augenbrauen und Wimpern waren glänzend schwarz, die Zähne groß und schwärzlich, der Mund scharfgeschnitten. War er alt oder jung? — darüber blieb man beim ersten Zusammentreffen zweifelhaft, denn bereits schimmerte eine verdächtige Helle durch das Haar auf dem Wirbel, einzelne weiße Stellen im Bart und Haupthaar, sowie tiefe Falten im Angesicht deuteten auf stürmisch durchlebte Tage, auf ein höheres Lebensalter, während eine gewisse Raschheit verrieth, dass er thatsächlich noch bedeutend jünger war, als er aussah. Sein schmaler Kopf passte ganz zu dem übrigen mittelgroßen Körper: die Gestalt war knochig aber ebenmäßig gebaut und nur der stolpernde, unbeholfene Gang konnte als unangenehm auffallende Äußerlichkeit bezeichnet werden. Am meisten frappirte mich immer sein Augenpaar, es waren echte Fuchslichter, eine ganze Welt von Heimtücke, Leidenschaft und List lag darin. Sie konnten so ruhig, so friedfertig, so unschuldig und naiv in die Welt sehen, konnten so spöttisch leuchten, so heimtückisch aufblitzen, dass man in Schlangenaugen zu sehen meinte; so zeigten sie sich indes nur, wenn der verschlagene Mime sie so und nicht anders zeigen wollte. Für gewöhnlich war ihr Ausdruck hinter den Gläsern der goldenen Brille unergründlich, bei abgenommener Brille blöde und matt; sah er aber über die Gläser hinweg, was sehr häufig vorkam, so hatte der Blick stets etwas Lauerndes, unheimlich Fascinirendes. In Gesellschaft spielte er sich immer möglichst groß und würdevoll auf, jeder Zoll ein Imperator, war je nach Umständen bald unverschämt sarkastisch, bald ungemein verbindlich, tief ernst und bedächtig, schnell und fidel — ganz wie's Umstände und Personen rathsam erscheinen ließen, denn einen Zweck, eine Absicht hatte der Pfifficus bei allem, was er that. Auch einen zweideutigen Witz zu reißen, ward bei Gelegenheiten nicht verschmäht; bei Zweckessen und ähnlichen Veranlassungen war er unermüdlich im Toastiren, sprach allerdings häufig ohne Klarheit und Zusammenhang, oft halb stecken bleibend, aber stets sehr selbstgefällig und unverdrossen und imponirte den guten Spießbürgern durch seine Tapferkeit im Reden nicht wenig. Bei allen öffentlichen Angelegenheiten hatte er direct oder indirect seine Hände im Spiele und wurde deswegen

von einem nicht ganz kleinen Theile der Bevölkerung förmlich gefürchtet; in allen Vereinsvorständen war er Mitglied, alles verstand er oder gab wenigstens vor, es zu verstehen, und ließ sich die unvermeidlichen größeren und kleineren Blamagen nicht anfechten.

So war der Mann, welcher mir zunächst zu gebieten hatte. Während der ersten Wochen nach jenem Rencontre vermied er ein Zusammentreffen mit mir nach Möglichkeit, augenscheinlich nur, um mich durch die Ungewissheit über seine Haltung und seine Absichten zu beunruhigen, was ihm leider auch glückte. Übrigens war mein Zusammenstoß mit dem Gestrengen in den Collegenkreisen bald genug bekannt, und die meisten meiner Mitarbeiter schlossen sich mir von jenem verhängnisvollen Tage ab nach und nach immer inniger an. Auch jener Aufpasser versuchte, sich in meinem Vertrauen zu erhalten, allein ihm gegenüber verhielt ich mich kühl ablehnend.

In Freud' und Leid vergingen zwei Jahre; immer mehr lebte ich mich in die geselligen Verhältnisse Hochstätts ein, während ich gleichzeitig mit wachsendem Unmuthe mich täglich mehr von der sittlichen Verworfenheit meines jesuitischen Vorgesetzten überzeugte. Da brachte ein Waldfest, welches jener Verein wackerer Männer, unter denen ich mich so ungemein wohl fühlte, veranstaltete, eine wichtige Entscheidung in meinem Leben. Ich lernte ein Mädchen kennen, nicht mehr ganz jung, kein Engel an Schönheit, wie's die feurige Phantasie Verliebter gewöhnlich ausmalt, aber in der ganzen Erscheinung und dem ganzen Wesen ungemein ansprechend. Sie unterhielt sich gerade mit der Frau eines Collegen, als ich zu ihr trat und mich vorstellen ließ. Ein schwermüthiger, sinnender Ernst ruhte in ihren milden, blauen Augen, deren Blick mich seltsam fesselte. Bald waren wir in einem lebhaften Gespräche, denn in jener Zeit war ich noch nicht „College Stumm"; sie schien Vertrauen zu mir gewonnen zu haben, erzählte mir von ihrer frohen Kinderzeit im Walde, von ihrem guten, längst verstorbenen Vater, einem braven Oberförster, dessen Namen ich schon oft mit Achtung hatte nennen hören, sprach von ihrer sanften, vor zwei Jahren verstorbenen Mutter, die sich, lediglich um die Zukunft ihres einzigen Kindes zu sichern, noch einmal, jedoch höchst unglücklich, an einen vermögenden, aber knickerigen, harten und rohen Kaufmann verheiratet hatte, dessen schwere Fehler allerdings erst nach der Hochzeit zur Kenntnis der beklagenswerten Frau kamen. Mit der Erinnerung an ihr todtes Glück im Herzen hatte sich die stille Frau in solch' widerlichen Verhältnissen langsam zu Tode gegrämt; ihr Opfer war noch dazu ganz umsonst gebracht worden, denn der gefühllose Stiefvater hatte sich ganz von dem nun völlig verwaisten Mädchen losgesagt. Wer selber schlimme Zeiten durchlebt hat, merkt anderen, die gleichfalls Schweres erduldeten, gewöhnlich schon nach ganz kurzer Zeit an, dass sie das Unglück gezeichnet hat, wenn nicht äußerlich, so doch innerlich. Besonders rührend war mir immer der Anblick jener armen Mädchen, die mit lächelndem Angesichte und scheinbar höchst vergnügt ein tiefes Weh im Herzen tragen; mit allen Schrecknissen der verschämten Armut kämpfend, fühlen sie die Bitterkeit ihrer Lage meist um so schmerzlicher, als nicht wenige von ihnen einst bessere, vielleicht glänzende, wenigstens der Meinung der Welt nach glänzende, Tage sahen. Aus Erfahrung wusste ich, wie traurig die Lage jener Beklagenswerten ist, denn in meinem Geburtsorte hatte ich als Seminarist noch gesehen, wie Frau und Töchter des braven Lehrers nach dessen jäh erfolgtem

Tode dieses Elend stumm, wenngleich mit blutendem Herzen trugen. Sämmtlich zu schwach für schwerere Arbeiten, mussten die fünf bedauernswerten Wesen ihr Dasein kümmerlich mit der gänzlich unzureichenden Pension und dem dürftigen Erwerb fristen, welchen sie sich durch unablässige, schlecht bezahlte Näh- und Strickarbeit für die Bauernfrauen verschafften. Hätte das Mitleid der Dorfbevölkerung nicht hin und wieder ein Bröslein für die Armen gehabt — wohin wäre es wol mit ihnen gekommen?

Zu dieser Classe von Frauen und Mädchen gehörte Elise Horst, wie der erste Blick auf ihre Kleidung mir verrieth. Dieselbe war höchst einfach, fast ärmlich; aber wie sauber, wie anmuthig war das schlichte Musselinkleid, wie schön kleidete sie der einfache Schmuck, das letzte Andenken an schönere Tage! Ihr Anblick fesselte mich unwiderstehlich, und zwar umsomehr, je länger ich sie betrachtete. Auch ihre Augen schienen mich nicht ungern anzusehen, während wir mit der armen alten Verwandten, bei der sie in Hochstätt lebte, im Waldesschatten am Ufer des munteren Baches abwärts gingen und plauderten. Wie einfach, wie natürlich, wie verständig und klar war ihr Wesen! Nicht eine Spur von Koketterie, von Gefallsucht, von anspruchsvoller Eitelkeit oder geschraubtem Wesen! In Gedanken verglich ich ihre Seele mit dem hellen Gewässer, auf dessen Grunde jedes Steinchen zu erkennen war. Eine Stimme in mir jubelte: „die oder keine!“ und ich beschloss, die alte Tante fleißig aufzusuchen, wozu mir die Erlaubnis sehr gern gegeben worden war. Dass ich's kurz mache: nach zwei Monaten waren wir verlobt, und glücklichere Brautleute hat die Sonne gewiss niemals beschienen. Ich betete meine gute Elise als den Inbegriff aller weiblichen Vollkommenheit förmlich an und habe meine Wahl niemals zu bereuen gehabt. Als ich meine Verlobung bekannt machte, bekam ich allerdings ziemlich viel verwunderte, mitleidige und sogar höhnische Gesichter zu sehen, unter den letzteren war vor allem dasjenige meines Rectors auffallend; dass er ein derartiges Bündnis fürs Leben nicht verstand, war nicht zu verwundern, denn er hatte eine reiche Patriciertochter geheiratet, deren Geld und Familieneinfluss die zahlreichen körperlichen Mängel sowol, wie die nicht geringeren Fehler des Geistes und Herzens zudecken mussten. Dass man ein armes aber braves Mädchen aus purer „unverständiger“ Neigung heiraten könne, ging über den Horizont dieses „Normalmenschen“, wie er sich, stolz auf seine Herzlosigkeit, gern selber nannte. Auch mehrere meiner Collegen warnten, indem sie darauf hinwiesen, ich werde mich wie das arme Mädchen unglücklich machen. Meine 233 1/3 Thaler Besoldung seien zum Leben zu wenig, zum Sterben zu viel, und eine Besoldungserhöhung stehe in absehbarer Zeit nicht zu erwarten. Selbst Elise machte wiederholt und nachdrücklich solche Bedenken geltend, indem sie rückhaltslos erklärte, sie sei arm wie eine Kirchenmaus, ich möge das wol überlegen, bevor ich mein Los für immer an das ihrige bände; sie habe mich sehr lieb, aber unglücklich machen wolle sie mich nicht. Gerade daraus, dass sie mir zu entsagen bereit sei, möge ich erkennen, wie theuer ihr mein Glück sei. In mir aber steckte ein gutes Stück Hoffnungsfreudigkeit und Gottvertrauen; ich meinte, der Vater im Himmel müsse seinen Segen zu diesem Bündnisse geben und ward dem guten Mädchen schließlich ob ihrer Einwände förmlich böse. Da schwieg sie, und ungestört durch trübe Gedanken, durch das Treiben und Reden der Welt genossen wir die unvergleichlich schöne Brautzeit.

So wurden wir ein Paar, und unser Glück vertiefte sich, wurde täglich stiller und inniger. Ich arbeitete jetzt mit doppelter Freude in meiner Schule, gab auch einige, freilich herzlich schlecht honorirte, Privatstunden; mein Weibchen war in allerhand Nadelarbeiten äußerst geschickt und ließ die schlanken Hände den ganzen Tag lang nicht feiern. Dadurch schafften wir uns manchen bescheidenen Nebenverdienst. Wenn wir dann abends traulich beisammen saßen, Elise mit einer Stick- oder Näharbeit beschäftigt, ich für die Schule arbeitend oder aus einem guten Buche vorlesend — wie war das so wolig, so heimelig; ich meinte dann mit dem Dichter, „dass aller Himmel Seligkeit mir in die Stube dränge“. Auch die gute alte Tante war häufig bei uns und mehrte unser stilles Glück, statt es zu stören. Glückselig wie noch nie in meinem Leben, lernte ich jetzt den hohen Zauber eines schönen Familienlebens seinem ganzen unschätzbaren Werte nach kennen und lieben; ich fühlte mich daheim so unsagbar froh, so tiefinnerlich zufrieden, dass ich abends gar nicht ausgehen wollte. Aber das litt mein verständiges Weibchen nicht; entschieden erklärte sie, ich dürfe meine alten Freunde, denen ich doch so herzlich zugethan sei, ihretwegen nicht vernachlässigen. Auch sei es nicht gut, wenn ein Mann immer daheim hocke, ich stände im Leben, müsse mit den Menschen verkehren und dürfe deshalb auch die Beziehungen zu ihnen nicht auf das unbedingt Nothwendigste beschränken, das werde auffallen und verletzen. Ich möge doch mein Leben gleich so einrichten, wie ich's nach 10, 20 Jahren noch gestalten wolle; bliebe ich jetzt ständig abends daheim, so müsse ihr's doch auffallen, wenn ich später ausgehe, und ich könne ihr's dann nicht verübeln, wenn sie auf den Gedanken komme, ich fühle mich bei ihr daheim nicht mehr so behaglich. Ich widersprach, wir verhandelten hin und her, bis ich endlich mit ihr pactirte; ich ging zweimal wöchentlich abends gegen $^1/_2$9 Uhr in den mir so lieben Kreis, während Tantchen der einsamen jungen Frau Gesellschaft leistete.

Ein Jahr nicht ganz sorgenfreien, aber deshalb um so köstlicheren Glückes verging; brachte uns doch alles Schlimme nur recht eindringlich zum Bewusstsein, was wir aneinander hatten. Da krönte der Himmel mein Familienglück, indem er mir das erste Kind, ein herziges kleines Mägdlein, schenkte. Wie lieb und zart lag das zierliche Wesen in den weißen Kissen! Wie schlug mein Herz vor Freude und Dankbarkeit, wenn ich dieses winzige lebende Wunder betrachtete! Von früher Jugend an war ich ein Freund kleiner Kinder gewesen, hatte sie gern getragen, gehätschelt und gepflegt, mit ihnen gespielt und mich über ihr herziges Wesen gefreut; aber die Gefühle, mit denen ich jene kleine Weltbürgerin betrachtete, die Blut von meinem Blute war, trugen doch einen ganz anderen Charakter. Voll stummer Wonne trat ich bald zu der blassen, aber selig lächelnden jungen Mutter, die so matt und still auf den Kissen ruhte, bald zu der Kleinen, die meist friedlich schlummerte und beim Erwachen deutlich merken ließ, dass ihre Lunge höchst normal war. Es war mir wie ein Traum, dass ich künftig für zwei, meinem Herzen theure Wesen sorgen durfte. Meine ganze Seele, all mein Denken und Fühlen strömte in heißem Dankgefühle gegen Gott aus, mein höchster Wunsch war ein inniges Gebet, der Allgütige, der mir soviel des Glückes geschenkt, möge mir's auch erhalten.

Wochen und Monde kamen und verflogen; unsere kleine Marie gedieh

prächtig, mein braves Weib war längst wieder rastlos thätig, wir alle fühlten uns glücklicher denn je zuvor, obwol die Sorgen um die Existenz gewachsen waren. Um die Zukunft meiner Lieben wenigstens einigermaßen zu sichern, hatte ich mich mit 1000 Thalern in eine Lebensversicherung eingekauft: es ward mir herzlich schwer, die Prämie zu erschwingen, das ganze Jahr hindurch war sie ein Gegenstand des Kummers für mich wie für meine Frau — aber wir darbten geduldig und suchten uns durch verdoppelte Liebe über alle Entbehrungen zu trösten.

(Schluss folgt.)

Pädagogische Rundschau.

Aus Berlin. — Aus Leipzig. — Aus Österreich. — Aus Ungarn. — Schriftstellerei und Kritik.

Berlin, April 1884. (Wegen Mangels an Raum verspätet.) Seit geraumer Zeit bin ich mit einem Rundschau-Artikel im Rückstande. Es lag erst in meiner Absicht, in eingehender Weise die Schumann'sche Affaire zu behandeln, die Sie wol aus den pädagogischen Blättern kennen gelernt haben. Es gelang mir auch, mich in den Besitz der einzigen Nachschrift zu setzen, die außer den in zwei hiesigen Blättern erschienenen, wenig vollständigen Referaten vorhanden ist. Da trat mir das Gerücht störend in den Weg, welches Schumann zum Regierungs-Schulrath für Berlin ernannt sein ließ. Offenbar hatte sich ein Spaßvogel einen Scherz gemacht. Aber dieses Gerücht hatte zur Folge, dass ich (aus persönlichen Rücksichten) auf die Veröffentlichung der erwähnten Nachschrift verzichten musste. Interessant ist sie besonders deshalb, weil Herr Schumann jetzt gewissermaßen leugnet, so gesprochen zu haben, wie es ihm mit gerechter Entrüstung von den norddeutschen Schulzeitungen vorgehalten wird.

Die schönste Frühlingsfreude würde sein, wenn sich bestätigen wollte, dass Herr v. Puttkamer ginge und nicht, wie erst verlautete, Herr v. Gossler. Mit diesem als Cultusminister ist die preußische Lehrerschaft zufrieden; denn obwol Conservativer von reinstem Wasser, fühlt er sich doch offenbar als höchster Beamter der Unterrichtsverwaltung verpflichtet, die Interessen der Schule und des Lehrerstandes wahrzunehmen. Jener ist zwar jetzt Minister des Innern, indess müsste es alle Freunde der Schule und jeden Lehrer freuen, wenn Herr v. Puttkamer der öffentlichen Wirksamkeit möglichst vollständig entsagen wollte. Er könnte es ja viel eher als ein alter Emeritus; denn neben der Ministerpension bliebe ihm, da er schon vor längerer Zeit Domherr geworden ist, der Genuss dieser reichen Sinecure.

Herr v. Puttkamer gilt als der Mann der conservativ-klerikalen Allianz, — und wer entsänne sich nicht seiner famosen Aschermittwochsrede vom 11. Februar 1880, deren Besprechung Dörpfeld treffend mit dem schönen Verse einleitete:

„Hilf, dass ich rede stets,
womit ich kann bestehn!“

Wie unverantwortlich die Behauptungen jener Rede waren, das zeigte erst kürzlich wieder ein amtlich statistischer Nachweis über gerichtliche Bestrafungen, der sein Material auch aus dem Jahre 1880 genommen hat. Nach diesem Berichte haben gerade die Lehrer unter allen Ständen die wenigsten Verurtheilungen erlitten. (Zu den Bestraften stellen in Preußen die Lehrer nur 0,09 %, die Geistlichen 0,13 %.) Woher — so fragt man — mag nur Herr v. Puttkamer damals sein Material erhalten haben?

Der jetzige Provinzialschulrath, Herr Müller aus Aurich, hat sich schon durch sein erstes Auftreten die Herzen gewonnen. Möchte doch von nun ab in den hiesigen Commissionen für die Lehrerprüfungen, deren Vorsitzender Herr Müller ist, endlich nicht nur bei einzelnen Herren, sondern im Allgemeinen jene sachliche Art der Behandlung zu finden sein, welche sich von persönlich verletzenden Äußerungen fern hält. Es erscheint das ja jedem Billigdenkenden ganz selbstverständlich, zumal die Herren sich sagen sollten, dass sie Männern gegenüberstehen, die — wenn auch augenblicklich wehrlos — doch bereits eine Praxis hinter sich haben — die Praxis des wirklichen Schullebens, welche sie selbst trotz ihrer Übungsschulen, wenn sie nicht Elementarlehrer waren, nie kennen lernten.

Man trifft es hier zu Lande immer noch häufig, dass die Examinatoren in ihren Fächern nicht gründlich zu Hause sind; man vermisst die wissenschaftliche, freie Behandlung des Stoffes und kann ein ängstliches Festhalten an gewissen schwülstigen Definitionen, an einer bestimmten Art von Eintheilungen und Worterklärungen oft genug bemerken. Rechnet man dazu den namentlich in Religion vielfach beliebten alten Memorir-Mechanismus, so sieht man leicht, dass der Geist der „Allgemeinen Bestimmungen“ noch immer nicht zur Geltung gekommen ist.

Die Theologen sind in Preußen im Bereiche des Volksschulwesens für alles da, oft auch für das, wozu ihre persönliche Bildung nicht ausreicht. Sie prüfen den Lehrer in Mathematik, im Deutschen u. s. w., und sie halten Vorträge über Psychologie (meist pflegt es dann allerdings Schütze'sche oder „eklektische“ Psychologie zu sein). Seltsamerweise constatiren sie auch gelegentlich gern und feierlich einen Rückgang in der heutigen Lehrerbildung, der sich bei den späteren Prüfungen (zweite Prüfung u. s. w.) auffällig zeigen soll. Sähe man darin nicht die alte, fast rührende Anhänglichkeit an die nun leider entschwundene Zeit der „Regulative“, an die schöne Zeit ihrer jungen Liebe, so müsste man diese aufrichtigen Bekenntnisse als Beweis dafür ansehen, dass ihrem eigenen Gefühl nach die bisherige Kraft sie verlässt, dass sie schwächer und älter werden. Wer wäre denn auch schuld, wenn ein so mangelhafter Grund gelegt wird, der nicht einmal für die Fortbildung der nächsten Jahre ausreicht? — Doch wol in erster Linie die Leiter der Seminare, und das sind die Theologen. Die Schule verdankt einzelnen Theologen gewiss viel; aber das berechtigt noch nicht jede Mittelmäßigkeit, auf hohem Kothurn einherzuschreiten und zu meinen, das Heil läge in dem Faltenwurf des eigenen Gewandes.

Am 1. April ist in die Stellung des Herrn Schillmann Herr Schulinspector Kuhn eingetreten. In dankenswertem Entgegenkommen äußerte derselbe, er werde sich bestreben, im Geiste seines Vorgängers seines Amtes zu walten.

An Stelle des leider zu früh verstorbenen Schulinspectors Dr. Diesterweg wird Herr Robert Stier treten, welcher früher Pfarrer in Geisa im Eisenachischen,

dann Diaconus in Jena war und gegenwärtig Schulinspector zu Dermbach in Eisenach ist.

Die drei ältesten Schulinspectoren haben nun auch eine Functionszulage von 300 M. jährlich bewilligt erhalten. Im vorigen Jahre hatte man eine Verbesseruug ihres Einkommens (6000 M.) abgelehnt. — Was die Besoldung der Berliner Volksschullehrer betrifft, so beträgt das Maximum derselben (nicht 3420, sondern) 3240 M., und das Minimum (nicht 1800, sondern) 1560 M. Hinsichtlich des Maximums steht also Berlin hinter Frankfurt a. M. und Altona, hinsichtlich des Minimums hinter Posen, Frankfurt a. M., Hamburg, Lübeck, München, Pforzheim, Essen, Leipzig, Baden und Kehl zurück. L.

Aus Leipzig. Der Leipziger Lehrerverein hat einen schönen Erfolg errungen. Seit Jahren arbeitete er an der Gründung eines eigenen Heims, eines Vereinshauses, und der rastlosen Ausdauer gelang die Vollendung des Werkes. Am 16. April feierte der Verein unter vielseitiger Theilnahme die Vollendung und Eröffnung des schönen Gebäudes, welches der Pflege der geistigen und socialen Interessen der Leipziger Lehrerschaft gewidmet ist. Mögen derselben in ihrem neuen Heim recht glückliche Tage beschieden sein, und mögen recht bald auch in anderen Städten solche Lehrerhäuser erstehen! —

Die Firma Julius Klinkhardt in Leipzig hat am 1. Mai ihr fünfzigjähriges Jubiläum gefeiert und bei dieser Gelegenheit von vielen Seiten, besonders auch von der Lehrerwelt, Beweise der lebhaftesten Anerkennung und Sympathie empfangen. Sie hat sich in der That mannigfaltige und große Verdienste um die Schule und den Lehrerstand erworben, und auch das „Pædagogium" verdankt ihrer Opferwilligkeit seine musterhafte Ausstattung und seinen Fortbestand. B.

Aus Österreich. Am 11., 12. und 13. August wird in Troppau der „Erste deutsch-österreichische Lehrertag" abgehalten werden. Bisher gab es „Allgemeine österreichische Lehrerversammlungen", welche nun den allgemein bekannten Strömungen der Politik zum Opfer gefallen sind, hoffentlich nur auf kurze Zeit. Die deutsche Lehrerschaft ist den überhandnehmenden Ansprüchen und föderalistischen Tendenzen der nichtdeutschen Nationen und der rückläufigen Bewegung der Schulgesetzgebung gegenüber auf eine engere Vereinigung angewiesen, um die Stellung und die Errungenschaften ihrer Nation in Österreich zu wahren. Sie arbeitet auch an der Bildung eines „deutsch-österreichischen Lehrerbundes", um eine festere Organisation ihrer Kräfte zu gewinnen, und wird sich durch die ihr bereiteten Schwierigkeiten nicht von ihrem Vorhaben abbringen lassen, da nun einmal die Verhältnisse ein festes Zusammenstehen der deutschen Lehrerschaft erheischen. — Mit dem erwähnten Lehrertage wird auch eine „Ausstellung von Lehrmitteln und Anschauungsbehelfen, Lernmitteln, Schuleinrichtungsstücken u. s. w." verbunden sein. Anfragen und Anmeldungen bezüglich dieser Ausstellung sind an den Obmann des betreffenden Comités, Herrn Bürgerschuldirector Josef Klein in Troppau, zu richten.

Am 25. April kam im Lehrerverein zu Sechshaus bei Wien nochmals die Sprachenfrage in Bezug auf Lehrerbildung zur Verhandlung. Dr. Dittes hatte dieses Thema vor mehr als Jahresfrist besprochen, und auf seinen ausdrück-

lichen Wunsch, dass es auch von einem dem seinigen entgegengesetzten Standpunkte aus behandelt werden möge, hatte der Verein Herrn Gymnasial-Professor Dr. Hubert Fuß eingeladen, in der Sache sein Votum abzugeben. Dr. Dittes hatte in Übereinstimmung mit Köchly und Spencer nachgewiesen, dass der lateinischen Sprache heute nicht mehr die gleiche Bedeutung zukomme wie in früheren Zeiten, weshalb es sich nicht rechtfertigen lasse, derselben das gleiche Maß von Zeit und Kraft zu widmen wie vormals, insbesondere aber nicht, sie als obligatorisches Lehrfach in den deutschen Volksschullehrer-Seminarien einzuführen. Dr. Fuß trat nun dieser Anschauung entgegen. Wol stimme er mit Dr. Dittes darin überein, dass der mittelalterliche Romanismus eine Schmach für das deutsche Volk gewesen, und dass derselbe für immer gerichtet sei; aber er könne manche Bedenken des Dr. Dittes gegen den Betrieb der lateinischen Sprache in den Seminarien nicht theilen und müsse sowol auf die allgemeine (formale) Bildungskraft der lateinischen Sprache, als auch darauf großen Wert legen, dass dieselbe den Schatz der classischen Literatur erschließe. Dr. Dittes entgegnete, dass die römische Cultur hinter der griechischen weit zurückstehe, und dass auch die lateinische Sprache an Bildungskraft und Eleganz sich mit der griechischen nicht messen könne. Wenn also eine antike Sprache in den Lehrplan der Seminare eingefügt werden solle, so müsse er sich für die griechische entscheiden. Jedoch halte er auch nach den geistvollen Ausführungen des Professors Fuß an seinen früher ausgesprochenen Anschauungen*) fest, und insbesondere sei er überzeugt, dass für den deutschen Volksschullehrer eine nationale Bildung genüge, welcher bei Verlängerung des Seminarcursus eine moderne Weltsprache anzufügen sei, die ebenfalls formal bildend wirke und einen großen Literaturschatz erschließe; die lateinische Sprache aber müsse sich mit der früher bezeichneten Stellung begnügen. Die Versammlung votirte beiden Rednern den lebhaftesten Dank und beschloss, die Lösung der Frage einem allgemeinen Lehrertag anheimzustellen. K.

(Wir werden auf diese Sache noch zurückkommen. D. H.)

Der „Österreichische Schulbote“, herausgegeben von Franz Frisch in Klagenfurt (Verlag von Pichler in Wien), eines der besten pädagogischen Blätter, brachte unlängst einen beachtenswerten Artikel „Zur Lehrerbildung“, in welchem u. a. folgende treffliche Stelle vorkommt: „Die Lehrerbildungsanstalt ist eine Erziehungsanstalt, aber kein Correctionshaus für verwahrloste Bursche. Solche Leute dürfen nicht in langmütigem Zuwarten und Experimentiren fortgeschleppt, sondern müssen sofort abgestoßen werden, sobald man über sie im Klaren ist. Der ehedem so vieles bemäntelnde Hinweis auf den Lehrermangel ist längst hinfällig geworden; aber selbst wenn er berechtigt wäre, dürfen der Schule durch die Lehrerbildungsanstalten keine sittenlosen Lehrer zugeführt werden. Wer möchte die Verantwortung für die moralische Verheerung übernehmen, die ein einziger verkommener Lehrer anzurichten vermag? Schlüpft doch ohnedies auch bei größter Sorgfalt genug durch, was aus dem Siebe hätte zur Spreu geworfen werden sollen!“ — E.

Aus Ungarn. Es ist noch nicht lange her, dass in Ungarn eine deutschfeindliche Partei ziemlichen oder vielmehr unziemlichen Lärm machte, indem sie vorgab, dass es eines echten Magyaren unwürdig und der magyarischen Nationalehre abträglich sei, sich mit deutscher Sprache und Literatur zu befassen und deutschem Wesen Gerechtigkeit angedeihen zu lassen. Natürlich rief dieser Chauvinismus unter den Deutschen in Ungarn selbst, ebenso in Österreich und im deutschen Reiche lebhafte Entrüstung hervor, und fast hätte er zu einer beklagenswerten Verfeindung zweier Völker geführt, die alle Ursache haben, gute Beziehungen zu einander zu pflegen. Es muss der ungarischen Unterrichtsverwaltung zur Ehre nachgesagt werden, dass sie zwar der heimischen Sprache und Cultur eine eifrige Pflege zuwendet, in keiner Weise aber dem Hasse und der Verachtung des deutschen Elementes Vorschub leistet. Nach und nach legte sich denn auch die blinde Leidenschaft der Deutschenfresser in Ungarn, und gerade im besten Theile der magyarischen Patrioten bricht sich die Wertschätzung und das Studium der deutschen Sprache und Literatur mehr und mehr Bahn. Einen Beleg hierfür bildet u. a. das unlängst erschienene „Deutsche Lesebuch für ungarische Lehrerbildungsanstalten“ (Német

*) Siehe Pædagogium V, S. 331 ff.

Olvasókönyv tanitóképző-intézetek, közép- és polgári iskolák számára). Iglő 1884, Schmidt. Die Verfasser dieses schönen Buches sind der den Lesern des Paedagogiums ehrenvoll bekannte Seminardirector Dr. V. Emericzy in Iglo und der Seminarlehrer Alexander Kraus ebenda. Sie haben aus der Prosa und Poesie der deutschen Literatur mit Kennerblick eine ganz treffliche Auswahl getroffen und in der ungarisch geschriebenen Einleitung eine recht instructive Anweisung zu einem fruchtbringenden Gebrauche des Lesebuches geboten, so dass dasselbe nicht nur in rein sprachlicher Hinsicht, sondern auch vermöge seines reichen und wertvollen Inhaltes sich als ein vorzügliches Bildungsmittel für die ungarischen Lehramtscandidaten erweisen wird. Der Deutsche kann sich freuen, dass seine Sprache und Literatur in diesem Buche eine so achtunggebietende Vertretung findet, die ungarische Lehrerwelt kann das Buch vertrauensvoll aufnehmen, und beide Theile können sich zu der gegenseitigen Annäherung Glück wünschen.

Sehr erfreulich ist auch das Erscheinen einer neuen ungarischen Schulzeitung in deutscher Sprache. Sie ist am 1. April d. J. ins Leben getreten und macht in ihren bisherigen Nummern einen recht guten Eindruck. Herausgeber und Verleger der „Neuen Ungarischen Schulzeitung“ (wöchentlich eine Nummer, Preis vierteljährig 1 fl.) ist Herr Peter Graßl in Neusatz; unter den Mitarbeitern begegnen uns bewährte und wolbekannte Kräfte, z. B. Schwicker, Ebenspanger, Jauß. Das Blatt stellt sich auf den Boden der freien und rationellen Pädagogik. Als Beleg führen wir einige Thesen aus einer Abhandlung über eine der Hauptfragen des ungarischen Schulwesens an, über die Frage des Sprachunterrichtes, auf welche uns schon das Buch von Emericzy und Kraus hingewiesen hat. Wie dieses dem Deutschen in Ungarn Bahn brechen hilft, so behandelt die „Neue Ungarische Schulzeitung“ von Nr. 5 an die Kehrseite der Frage, nämlich die Aufgabe: wie der ungarische Sprachunterricht in den ungarischen Schulen mit deutscher Unterrichtssprache zu gestalten sei. Da werden u. a. folgende wichtige und über den hier zunächst in Betracht kommenden Kreis weit hinaus beachtenswerte Grundsätze aufgestellt: „Die Übersetzungsmanier, wie sie vielfach in blinder Nachahmung der lateinischen Sprachübungen beliebt ist, und welcher so ziemlich alle unsere Sprachlehrer huldigen, ist, da solcher Unterricht über Gebür anstrengend, zeitraubend und dabei doch langweilig und resultatlos ist, entschieden zu meiden. Solche Methode ist ein Kukuksei des mittelalterlichen Scholasticismus. Fort damit! — Der magyarische Sprachunterricht muss, wie aller naturgemäße Unterricht, auf Anschauung beruhen. Nicht nur Dinge, deren Eigenschaften u. s. w., sondern auch die Thätigkeiten derselben sollen veranschaulicht werden. Als Vermittler der Anschauung sollen so viel als möglich alle Sinne dienen.“ — Diese Grundsätze verdienen bei Erlernung fremder Sprachen überhaupt alle Beachtung. A.

Schriftstellerei und Kritik. Unter dem Titel „Auch eine Pestalozzi-Biographie“ bringen die „Pestalozzi-Blätter“ (V. Jahrg. Nr. 2) eine sehr scharfe Kritik über das Buch: „Heinrich Pestalozzi. Ein Lebensbild für Jung und Alt. Von Ferdinand Schmidt.“ Es wird da nachgewiesen, dass dieses Buch zum großen Theil eine wörtliche Copie aus anderen Büchern sei, wozu der Verfasser „als eigene Brühe“ eine Menge falscher Daten gefügt habe. Die Recension schließt mit folgenden Worten: „Was nützt solcher Gewissenhaftigkeit der Schriftstellerei gegenüber die weihevolle Salbung, mit der der Verfasser sein Gericht vorsetzt? Aber solche Compilationen können mehrere Auflagen erleben!“ — Es ist bedauerlich, dass über einen angesehenen und in der That in mancher Hinsicht höchst schätzenswerten Jugendschriftsteller eine solche Kritik ergehen musste. Aber die Wahrheit kennt kein Ansehen der Person.

In einem ähnlichen Falle wie die „Pestalozzi-Blätter“ war jüngst das „Paedagogium“, indem es „Ein Realienbuch“ zu beleuchten hatte. Da nun die Verfasser desselben, die Herren Kahnmeyer und Schulze, großen Lärm machen, als sei ihnen bitter Unrecht geschehen, so müssen wir in einer der nächsten Nummern Raum zu finden suchen, um das Recht der Kritik gegen dreiste Anfechtungen zu wahren. Jedem das Seine. Die Herren Kahnmeyer und Schulze sollen die Antwort erhalten, welche ihnen gebürt. D.

Verantwortlicher Redacteur: Dr. Friedrich Dittes. — Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Eine Verjüngung des absoluten Idealismus.

Vorgeführt und besprochen von ***Dr. Friedrich Dittes.***

(Schluss.)

Die angebliche Idealität des Raumes und der Zeit ist also die zweifüßige Basis des ganzen idealistischen Gedankensystems, ähnlich dem mythischen Atlas, welcher vorzeiten das Himmelsgewölbe tragen musste. Indem aber Vater Kant seiner „Sinnlichkeit" denselben Dienst in der Philosophie auferlegte, welchen Vater Zeus dem Atlas im Weltgebäude zugewiesen hatte, merkte er recht wol, dass noch nicht alles in Ordnung sei. Die Sinnlichkeit producirt allerdings Anschauungen, sie schafft die bunte Welt des Seins und Geschehens und gießt alles in die ihr eingeborenen, schlechterdings unumgänglichen Formen des Raumes und der Zeit. Aber bei alledem könnte doch ein „wildes Durcheinander" stattfinden, was jedoch nicht der Fall ist. Vielmehr zeigt unsere Geisteswelt Einheit, Ordnung, Zusammenhang, zudem freie Gestaltung. Die Welt wird also nicht nur angeschaut, sie wird auch gedacht.

Das kann nicht Werk der Sinnlichkeit sein, die nur die Bausteine liefert und sich dabei rein receptiv verhält; dazu brauchen wir vielmehr einen Baumeister, der nach seinen eigenen Gesetzen arbeitet und spontan ist: das ist der Verstand, dessen Thätigkeit das Denken ist, wie die Thätigkeit der Sinnlichkeit das Anschauen. „Wie Raum- und Zeitanschauungen die unumgänglichen Bedingungen dafür sind, dass wir überhaupt Sinneseindrücke haben, so muss es auch unerlässliche Bedingungen geben, durch welche die Ordnung dieser Sinneseindrücke zu einheitlichen Begriffen und zu geregelten Gedanken zustande kommt, ohne welche keine Erkenntnis und keine Wissenschaft möglich wäre... Wir besitzen in unserem Bewusstsein eine Fähigkeit der freien Zusammensetzung des von der Anschauung gelieferten Materials. Diese Fähigkeit heißt Synthesis, und diese Synthesis besteht in spontaner Thätigkeit des Bewusstseins." Kant selbst sagt: „Ich

verstehe unter Synthesis in der allgemeinsten Bedeutung die Handlung, verschiedene Vorstellungen zu einander hinzuzuthun und ihre Mannigfaltigkeit in einer Erkenntnis zu begreifen." „Diejenige Thätigkeit insbesondere, durch welche unser Geist die Anschauungen zu geordneten Gedanken werden lässt, nennt Kant die Synthesis nach Begriffen. Diese Synthesis ist also die Bedingung des Denkens, und sie muss daher a priori, vor jeder Erfahrung sein, da durch sie erst Erfahrung möglich wird... Die Thätigkeit der Sinne war Zeit- und Raumschöpfung, die Thätigkeit des Verstandes ist Synthesis; durch erstere haben wir Anschauungen, durch letztere Gedanken... Sinn und Verstand zusammen liefern die Erfahrung, beide zusammen sind Bedingungen der Erfahrung, daher nennen wir sie a priori."

Wie nun, nach Kant, die „Sinnlichkeit" alles in die ihr eingeborenen Formen von Raum und Zeit gießt, so denkt der Verstand nach den ihm eingeborenen Mustern, welche wir Kategorien nennen. Die Kategorie ist „die besondere Wirkungsart unserer Synthesis, Vorstellungen zu Gedanken zu machen und zu verbinden", und sie „hat ihren Ursprung in uns selbst, nicht in den Eindrücken, welche wir empfangen. Sie ist diejenige Form, welche unser Verstand den Begriffen vorschreibt, ebenso wie Raum und Zeit diejenige Form sind, welche unsere Sinnlichkeit den Anschauungen aufzwingt." Wir fassen also z. B. die mannigfaltigen Merkmale eines Tisches in den Begriff Tisch zusammen, weil die Kategorie der Inhärenz in uns liegt; oder wir halten es für zulässig, das Merkmal des Leuchtens mit dem Begriffe Mond zu verbinden, weil die Kategorie der Möglichkeit in uns liegt. „Unter Kategorie versteht man diejenige Verstandesthätigkeit, d. h. diejenige Function der Synthesis, durch welche Vorstellungen aufeinander bezogen und unter einen bestimmten Begriff gebracht werden. Dasjenige in unserem Bewusstsein, wodurch z. B. die Vorstellung der erleuchteten Gegend und des Vollmondes so aufeinander bezogen werden, dass der Vollmond als Ursache der Helligkeit erkannt wird, heißt die Kategorie der Causalität. Dasjenige, wodurch dem Neumonde die Eigenschaft der Sichtbarkeit abgesprochen wird, heißt die Kategorie der Negation u. s. w. Durch die Kategorien werden die Begriffe erzeugt, indem die Kategorie (als Function der Synthesis) uns zwingt, gewisse Vorstellungen unter dem betreffenden Gesichtspunkte zu vereinigen." Das ist nun nach Kant und Lasswitz das Wesen, die Möglichkeit und das Ergebnis aller menschlichen Erfahrung. Geleugnet wird diese keineswegs, aber sie wird gedeutet und zwar so, wie sie zum Idealismus passt. „Vielmehr ist Erfahrung

die einzige Quelle unseres Wissens. Denn Erfahrung ist ja eben das Product unserer geistigen Anlage, an welchem die Gesetze derselben erst zu Tage treten, ohne welches diese Gesetze gar nicht erkennbar sind. Demnach können wir die Welt wie uns selbst erst an der Erfahrung und durch die Erfahrung erkennen, obwol die Natur dieser Erfahrung durch uns selbst bedingt ist."

Die Widerlegung dieser Anschauungsweise liegt in der neueren Psychologie. Dass Kant ein so abenteuerliches, völlig chimärisches Gedankengespinst produciren konnte, war nur möglich, weil er die alte Psychologie mit all ihren Fictionen, Hypostasen und mythischen Wesen ungeprüft seinen Speculationen zu Grunde legte. Aber heute diese Speculationen sammt all ihren grundlosen Satzungen wieder aufwärmen, das ist ein grober Anachronismus, das heißt alle Fortschritte ignoriren, welche die Wissenschaft von der menschlichen Geistesentwickelung seit mehr als einem Jahrhundert gemacht hat. Es ist allerdings mühsamer und auch minder glänzend, erst die Elemente der Psychologie recht gründlich zu durchforschen, statt sich sogleich auf der hohen See der metaphysischen Speculationen umherzutummeln; aber wie in der physischen, so ist auch in der geistigen Welt der durch solide Arbeit erworbene Reichthum gediegener, als der durch waghalsige Speculation gewonnene. So wenig es heute noch angeht, dem Ptolemäischen Weltsystem neue Lebenskraft einzuhauchen, so wenig geht es an, den absoluten Idealismus zu verjüngen; jenes ist durch die neuere Astronomie, dieser durch die neuere Psychologie für immer überwunden. Es kommt nur darauf an, ob man die Resultate ernster Forschung beachtet oder ignorirt, und ob man die Philosophie wie einen Roman oder wie eine Wissenschaft behandelt.

Wir haben nun die Grundgedanken des Idealismus vollständig kennen gelernt und könnten also weitere Anführungen aus dem Buche von Lasswitz unterlassen. Alles, was noch folgt, sind Consequenzen und Variationen der aufgestellten Doctrin, zum großen Theile nur Tautologien, wie denn solche in dem Buche überhaupt sehr häufig vorkommen. Allein es ist von Interesse, wie sich der Idealismus mit der allgemein menschlichen Weltanschauung und mit den höheren Interessen der Menschheit abzufinden sucht, und darum hoffen wir, dass die Leser, welche uns bis zu dieser Stelle gefolgt sind, auch noch so viel Ausdauer entwickeln werden, als erforderlich ist, um mit dem Idealismus ein für allemal ins reine zu kommmen.

Wie findet sich der Idealismus mit der allgemein herrschenden

Vorstellung einer realen Welt außer uns ab? — „Nicht durch Dinge außer unserem Bewusstsein werden wir zur Vorstellung bestimmter Gegenstände gezwungen, denn dort gibt es keine Dinge, sondern durch ein (transscendentales) Gesetz unseres Inneren, nämlich die Einheit der Regel, welche das Mannigfaltige nach Maßgabe der Kategorien bestimmt und einschränkt. Und diese Nothwendigkeit erzeugt die Vorstellung von Gegenständen. So kommt es nun, dass uns der Gegenstand als der Grund dafür erscheint, dass wir bestimmte Empfindungen haben, und wir müssen ihn auch dafür ansehen und so bezeichnen, uns jedoch dabei erinnern, dass der Gegenstand, eben der feste Complex bestimmter Empfindungen, seine Einheit durch die Einheit unseres Bewusstseins hat." Also der Gegenstand ist „der feste Complex bestimmter Empfindungen". Wir können hier nur abermals erinnern, dass die Behauptungen des Idealismus durch keinerlei Erfahrung, durch keinerlei Aussage des menschlichen Bewusstseins gestützt werden, sondern reine Fictionen sind, welche gemacht werden, um der nun einmal beliebten Doctrin willen. Der Gedankengang des Idealismus ist eben selbst idealistisch und schließt das System schon in sich. Er ist nicht natürlich, nicht genetisch, nicht inductiv, sondern erkünstelt, willkürlich, deductiv von einer Satzung ausgehend; er geht nicht von den Argumenten zur Thesis, sondern von der Thesis zu den Argumenten; er stellt eine Meinung, eine Sentenz auf und sucht dann Gründe für sie. Aber solche gibt es eben nicht, ja es stehen dem Idealismus jene unwiderlegbaren Thatsachen des Bewusstseins entgegen, die wir schon früher vorgeführt haben, und die man sich immer gegenwärtig halten muss, wo der Idealismus seine Doctrin erneuert.

Doch begleiten wir denselben in die „wirkliche Welt", also bei seinen concreten Ausführungen. „So (nämlich durch das Zusammenwirken von Sinnlichkeit und Verstand) entsteht um uns eine wirkliche Welt von Objecten. Um uns, denn sie ist im Raume; objectiv, denn sie wird uns aufgezwungen; wirklich, denn was sie uns aufzwingt, ist die Bedingung unserer Erfahrung selbst. Die Sonne scheint und erhellt die Erde, die Blumen duften, und das Meer rauscht, die Menschen reden und stoßen uns, die Nerven werden gereizt, die Körper secirt, die Todten begraben und die Kinder geboren. Das ist alles so gewiss wirklich, wie wir selbst. Die Lichtstrahlen treffen unseren Sehnerv, die Schallwellen unser Ohr und lösen in uns die Vorstellung der Dinge aus. Aber dass wir sagen müssen: hier ist mein Auge, hier mein Ohr, hier wird mein Nerv gereizt, hier mein Muskel contrahirt, meine Geruchsempfindung ausgelöst, und die Ursache davon

ist, dass meine Freundin mir ein Veilchen überreicht, — dass wir den Inhalt unseres Bewusstseins auffassen müssen als eine Welt von Objecten — das hat seinen Grund allein in den Bedingungen der Erfahrung. Unsere Erfahrung aber ist das Product unserer Sinnlichkeit und unseres Verstandes." — Es wird also zugegeben, dass es etwas gibt, das uns zwingt, eine Welt von Objecten anzunehmen; aber das dürfen beileibe nicht diese Objecte selbst sein, durch deren Annahme uns alles verständlich würde, es muss ein geheimnisvolles Agens in uns sein, welches uns ganz unbekannt und unbegreiflich ist, indem es etwas produciren soll, was seinem Wesen widerspricht (Geist soll Materie schaffen), ja oft seine eigenen Gebilde auflösen soll, um andere an deren Stelle zu setzen, alles nur durch und aus sich selbst. Das ist doch vollendete Zauberei. — „Sobald das Bewusstsein eines Menschen in Thätigkeit tritt, geschieht es in den Formen von Zeit, Raum und Kategorie. Daher kann nichts dem Menschen bewusst werden, außer im Raum, in der Zeit und nach den Gesetzen des Denkens, welche die Kategorie vorschreibt. Somit ist unsere Erfahrung nicht etwas Subjectives, sondern etwas Objectives. Es gibt eine von uns unabhängige, durch uns nothwendig vorgestellte und nicht anders vorstellbare Welt, objectiv gegeben im Raume außer uns, verlaufend in der Zeit und nach unwandelbaren Gesetzen. Damit haben wir die größte und wichtigste Folgerung des Kantischen Kriticismus ausgesprochen. Die Welt unserer Erfahrung ist eine von uns unabhängige, gesetzlich in Raum und Zeit geordnete, objective Welt; aber dass sie eine solche ist, wird bewirkt durch die Formen unserer Sinnlichkeit und unseres Verstandes, welche die (transscendentalen) Bedingungen aller Erfahrung sind. Ohne dieselben giebt es keine Welt." Auch an zahlreichen früheren und späteren Stellen des Buches kommt der Satz vor, „dass ohne unsere Vorstellung nichts existirt." — Wenn trotzdem behauptet wird, unsere Erfahrung und die Welt sei „objectiv", so heißt dies in der Sprache des Idealismus nur, sie sei nicht blos individuell, sondern allen Menschen gemeinsam, und auch nicht blos zufällig, d. h. nicht durch äußere Eindrücke bestimmt, die der eine hat und der andere vielleicht nicht hat — solche Eindrücke gibt es ja nicht — sondern sie sei nothwendig, ein unumgängliches Product jedes menschlichen Bewusstseins, das überhaupt zur Entwickelung kommt, indem es seine weltschaffenden Formen und Kategorien entfaltet. Objectiv heißt also nur allgemein menschlich und nothwendig, dabei aber lediglich im Bewusstsein. Wenn ferner diese Welt „von

uns unabhängig“ genannt wird, so heißt dies nicht, dass sie ohne uns entstehe, da sie ja eben durch uns und allein durch uns (unseren Geist) producirt wird; es heißt nur: wir können nicht anders, als uns gerade diese Welt vorzustellen, zu schaffen, weil uns unsere Anlage dazu zwingt, ohne dass unser Wille dies irgendwie verhindern oder ändern könnte. Dass uns endlich die Welt gegeben ist im Raume außer uns, heißt nicht etwa außer dem Bewusstsein, es heißt nur außerhalb der ursprünglichen, apriorischen „Beschaffenheit unseres Gemüthes“, außerhalb der an sich leeren Formen der Sinnlichkeit und der Kategorien des Verstandes, also außerhalb des transscendentalen Ichs, eben im empirischen Bewusstsein. Sobald nun dieses in Thätigkeit tritt, geschieht es (nach der idealistischen Doctrin) eben in den a priori gegebenen Formen von Zeit, Raum und Kategorie. Aber wann und warum tritt dieses Bewusstsein in Thätigkeit? Und warum nicht früher oder später? Und warum bemerken wir nichts davon, dass das Bewusstsein kleiner Kinder von Raum, Zeit und Kategorie getragen werde, warum bemerken wir vielmehr, dass es von Körperempfindungen, von Geschmacksempfindungen, von Farben, Lichterscheinungen, Schällen, Bewegungen u. s. w. erregt wird? — Die abstracten Formen von Raum, Zeit, Causalität u. s. w. sind doch gewiss nicht das erste, was im Bewusstsein des Kindes auftritt. Wie verträgt sich das mit dem Idealismus?

Daraus übrigens, dass Raum, Zeit und Kategorie allgemein menschliche Vorstellungsarten sind, folgt für den Idealismus gar nichts. Denn auch Farbe, Schall, Wärme etc. wird allgemein menschlich vorgestellt und soll doch nicht a priori sein. Mit einem Machtspruch über einige allgemein verbreitete Anschauungen ist also nichts bewiesen. Die wirkliche, ganze, volle, individuelle Gedankenwelt soll uns der Idealismus begreiflich machen. Warum haben Menschen in verschiedenen Wohnorten, Ländern, bei verschiedenen Schicksalen, verschiedenen Erlebnissen u. s. w. auch verschiedene Gedanken, Einsichten u. s. w.?

Nun eine recht anschauliche Probe idealistischer Interpretation der äußeren Wirklichkeit. Lasswitz stellt sich selbst folgendes Problem: „Das Veilchen, das noch niemand gefunden hat, existirt das? Existirt auch dasjenige, das noch nie Gegenstand des Bewusstsein eines Menschen geworden ist? Existirt der Berg im Innern Afrikas, den bisher kein Mensch gesehen hat? Existrit die uns abgewendete Mondseite, die nie ein Mensch sehen wird? Haben die Jupitersmonde existirt, ehe sie Galilei sah? Hat die Erde existirt, ehe Menschen darauf gewohnt haben?

Ja oder nein? Und wenn ja, wie der gesunde Menschenverstand verlangt, wie will der kritische Idealismus dies Existiren erklären, wenn es nur eine Existenz im menschlichen Bewusstsein gibt?"

Die Antwort lautet: „Das Veilchen existirt, erstens, wenn wir es anschauen, zweitens aber auch, wenn wir es jederzeit anschauen können, sobald wir uns ihm zuwenden; drittens, wenn es ein anderer anschaut oder anschauen kann; viertens endlich, wenn wir durch stichhältige Schlüsse zu der Überzeugung gedrängt werden, dass unter gewissen Bedingungen Menschen zu seiner Anschauung gelangen können und gelangen müssen, ob es auch bisher noch von niemand angeschaut wurde, ja selbst, wenn diese Bedingungen nur in der Phantasie erfüllbar sind. Denn es existirt dann etwas, wodurch ein Mensch unter jenen Bedingungen gezwungen wird, den Begriff Veilchen zu bilden. Es werden dann in ihm bestimmte räumlich-zeitliche Empfindungen durch die Kategorie in bestimmter Weise geordnet werden, und der Gegenstand wird da sein. Ist er draußen, außerhalb des menschlichen Bewusstseins? Nein, da ist ja kein Raum, keine Zeit, keine Nothwendigkeit der Synthesis. Da ist nichts, was mich zwingt, blau oder gelb zu sehen, Veilchenduft oder Ammoniak zu riechen. Empfindungen und Ursachen der Empfindung gibt es allein im menschlichen Bewusstsein, in der Erfahrung. Das blaue, duftende Veilchen ist nur in mir als empirischer Gegenstand, und es ist als Object in jedem Menschen, der dadurch gezwungen wird, blau und nicht roth zu sehen, Veilchenduft zu athmen und nicht Leuchtgas, ein Veilchen in der Hand zu halten und nicht ein Stachelschwein." — Kurz, alles was ist und geschieht, die Objecte, die Farben, die Gerüche, das Athmen, das Sichhinwenden zum Veilchen u. s. w. ist eben lediglich Product des menschlichen Bewusstseins, welches nach den ihm a priori zu Grunde liegenden Formen der Sinnlichkeit und Kategorien des Verstandes arbeitet. Warum es manchmal arbeitet und manchmal nicht arbeitet, manchmal so und manchmal anders arbeitet, das wissen wir nicht, es ist nun eben so, aber es ist gewiss einzig und allein aus dem Bewusstsein und durch das Bewusstsein. So will es der Idealismus.

Weiter: „Ob ein Berg am Nordpol existirt, können wir nicht sagen, weil wir darauf vorläufig nicht schließen können; wir können nur sagen, dass ein Raum am Nordpol existirt, auch dass Erdreich oder Eis oder Wasser und Luft, kurzum dass Körper dort existiren, weil wir aus der Gesammtheit unserer Erfahrungen (dem Product des Bewusstseins) mit Sicherheit schließen, dass ein Mensch, der an

den Nordpol käme, Körper dort vorfinden würde. Aus demselben Grunde können wir sagen, dass die uns abgewendete Mondseite existirt, weil sie eine für unser Bewusstsein unentbehrliche Vorstellung ist. Ebenso haben die Jupitertrabanten existirt, ehe sie Galilei sah, eben weil Galilei, als er sie entdeckte, zu der Annahme ihrer Existenz gezwungen wurde. Und so hat die Erde existirt, ehe Menschen darauf wohnten, weil diese Existenz eine nothwendige Voraussetzung ist für die Bethätigung unseres Bewusstseins. Denn die Gegenstände fliegen nicht ohne Zusammenhang umher, wie Schneeflocken, sondern sie bilden eine zusammenhängende Kette, bei welcher ein Glied das andere nach sich zieht... Obwol also ohne unsere Vorstellung nichts existirt, erhält doch alles innerhalb derselben sein gebürendes Recht des Daseins und seine Notwendigkeit." — Also wiederum: alles ist Werk der menschlichen Vorstellung oder auch der menschlichen Phantasie (selbstverständlich auch die angenommene Reise an den Nordpol), und außerhalb derselben ist und geschieht nichts.

„Daher dürfen wir sagen, es gibt eine räumliche Welt außer uns, aber diese räumliche Welt ist das Product eines unräumlichen Vorganges im Bewusstsein... Hätten wir nicht immer mit dem alten Vorurtheil von Vorstellung in uns und Ding außer unserer Vorstellung zu kämpfen, so dürften wir jenen Ausdruck („in uns") gar nicht gebrauchen; denn für die kritische Weltauffassung gibt es der Vorstellung gegenüber kein Außen. Dinge außer uns in diesem Sinne existiren nicht, die Vorstellung umfasst alles."

Was bei solchen Ansichten aus den Dingen an sich werden muss, lässt sich voraussehen. Der Realismus nimmt nämlich an, dass es Gegenstände und Vorgänge auch ohne unser Bewusstsein gebe, auch ohne dass wir sie vorstellen; dass also die vorgestellten Objecte etwas anderes sind als die Vorstellungen selbst, und dass das Dasein der ersteren nicht von letzteren abhängt, nicht von ihnen bedingt, geschaffen wird. Und eben diese Gegenstände und Vorgänge, sofern sie von uns nicht gedacht werden, sondern für sich allein sind, heißen (im Sinne des Realismus) Dinge an sich. Dabei wird also nicht behauptet, dass sie gerade so sind, wie wir sie uns vorzustellen pflegen, es wird überhaupt gar nicht behauptet, wie sie sind; es wird zunächst nur behauptet, dass sie sind, weil die menschliche Geisteswelt ohne Anerkennung einer Außenwelt unbegreiflich wäre. Dass letztere gerade so sei, wie sie uns erscheint, behauptet der Realismus aus dem Grunde nicht, weil die Qualität unserer Anschauungen

offenbar nicht blos von den Objecten, sondern auch von den Eigenschaften unserer Sinne abhängt. Dabei kann aber nicht in Abrede gestellt werden, dass in den äußeren Gegenständen und Vorgängen etwas liegen muss, wodurch die einen so, die andern anders auf uns wirken; wir wissen freilich zunächst nur, wie sie auf uns wirken, aber dass sie auf uns wirken und verschieden auf uns wirken, muss doch in ihrer Existenz und in ihren Eigenschaften begründet sein. Da wir z. B. die Empfindungen sauer oder süß, roth oder blau, schwer oder leicht, uns nicht beliebig in unserem Bewusstsein erzeugen können, so nehmen wir an, dass außer unserem Bewusstsein etwas sei, das uns zu solchen Empfindungen veranlasse; und da der eine Gegenstand diese, der andere jene Empfindung in uns bewirkt, so nehmen wir an, dass die Gegenstände voneinander verschieden seien, und dass es eben ihre Eigenschaften seien, welche uns zu verschiedenen Empfindungen veranlassen.

Wie stellt sich nun hierzu der Idealismus? „Der Begriff eines Dinges an sich“, sagt Lasswitz, „entstand nur dadurch, dass die als Bedingung des Denkens aus unserem Verstande unvertilgbare Kategorie der Causalität uns die Frage aufzwang nach dem, was der Erscheinung als Ding an sich entspricht. Aber das ist nichts Reales; das ist nur etwas Gedachtes und zwar gedacht gegen unsere bessere Überzeugung.“ Also nach dem Idealismus denken wir etwas „gegen unsere bessere Überzeugung“: für sein Theil hat der Idealismus ganz recht; aber diese Art zu denken auch anderen beizulegen, dazu hat er nicht das Recht. „Wir wissen ganz gut, heißt es gleich weiter, „wenn wir in einen Spiegel sehen, dass dahinter kein Gesicht steckt, und doch können wir nie und nimmer anders, als uns ein Gesicht dahinter vorzustellen. So wissen wir recht gut, dass das, was hinter der Erscheinung zu stecken scheint, etwas Unerfahrbares, Unerkennbares ist, und doch können wir nie und nimner anders, als uns etwas als Grund der Erscheinung zu denken. Aber das ist eben auch nichts anderes, als ein Gedanke, ein Noumenon... Wer von dem Dinge an sich etwas erfahren will, der gleicht dem Kinde, das hinter den Spiegel kriecht, um sein eigenes Spiegelbild zu sehen ... Die Dinge an sich sind die gedachte Ursache der Sinnesempfindungen, aber beileibe nicht die wirkliche Ursache.“ — Das ist wieder die gewohnte Art der Beweisführung, eine wahre Cyklopenlogik. Zugegeben wird also, dass wir durch irgend eine Ursache gezwungen seien, uns Dinge an sich zu denken, und nun kommt das Gleichnis vom Spiegel. Aber auch der Realist glaubt nicht, dass hinter dem Spiegel ein Gesicht

stecke; er glaubt nur, dass der Spiegel wirklich existire, und dass er nach den Gesetzen der Optik Lichtstrahlen reflectire und, falls diese unser Auge treffen, in uns ein Bild hervorrufe. Der Realist glaubt also, dass der Spiegel etwas sei und etwas wirke; er kriecht aber nicht hinter den Spiegel, um sein eigenes Spiegelbild zu sehen. Der Realist behauptet also nicht, dass die Dinge so seien, wie sie uns erscheinen; aber folgt denn daraus, dass sie gar nicht sind, dass sie nur etwas Gedachtes sind und sogar gegen unsere bessere Überzeugung gedacht sind? — Wenn das, was hinter der Erscheinung steckt, unerfahrbar, unerkennbar ist (nämlich in seinem Ansichsein), muss es deshalb für sich selbst nichts sein, muss der Grund einer Erscheinung nur ein Gedanke sein? — Lasswitz schlägt sich mit seinem Gleichnis selbst. Es ist völlig zutreffend, aber nicht für ihn, sondern für die Realisten. Eben wie mit dem Spiegel ist es mit allen Dingen; die Erscheinung, welche er uns bietet, ist zwar der Wirklichkeit nicht ganz entsprechend, aber sie hat doch wirkliche Ursachen.

An einer anderen Stelle macht Lasswitz einen ähnlichen Versuch, den Realismus ad absurdum zu führen, aber gleichfalls auf eigene Kosten. Auf den Einwurf nämlich, woher der Idealist wissen könne, dass ausser ihm noch irgend ein anderer Mensch existire, antwortet er: dass ja auch der Realist zu der Annahme von Nebenmenschen nur komme „durch die Beobachtung von Wesen, welche sich in ihren Handlungen gerade so verhalten, wie er selbst.“ Das ist allerdings das richtige Argument — für den Realisten.

Aber für den Idealisten auch? Dieser leugnet ja, dass die Menschen einen Körper haben, der außer ihrem Bewusstsein etwas sei, sich irgendwie „verhalten“ könne, also irgendwie (durch Gestalt, Bewegung, Stimme, Physiognomie u. s. w.) auf andere Menschen wirken könne. Wie soll also nach idealistischer Anschauung der Mensch von Wesen gleicher Art, die aber dabei sehr verschiedene Individualitäten haben, eine Vorstellung erhalten? — Gesetzt auch, in unserem Geiste läge a priori der allgemeine Mensch, in gleicher Weise wie der allgemeine Raum: woher nimmt denn unser Bewusstsein die Tausende von einzelnen und verschiedenen Menschen? Warum hat z. B. Lasswitz in Gotha andere Nebenmenschen in seinem Bewusstsein, als der Sultan in Konstantinopel? — Der „naive Volksglaube“ meint, weil Lasswitz eine andere Umgebung hat als der Sultan; Lasswitz meint, weil mein Geist andere Bilder producirt als der des Sultans. Aber warum hält sich Lasswitz nicht für den Sultan und der Sultan nicht für den Doctor Lasswitz? — Weil das verrückt wäre. Und

warum wäre es denn verrückt? — Weil dann das individuelle Denken nicht mehr mit dem allgemeinen Denken, mit dem Denken anderer Leute übereinstimmte. Aber was gehen den Idealisten andere Leute an? Das sind ja nur seine Gedanken, nur Geschöpfe seines Bewusstseins. Wie können diese anders denken als der Idealist selbst? — Kurz: für ihn ist es unmöglich, von dem Dasein anderer Menschen etwas zu erfahren, es sei denn auf dem Wege des Spiritismus, wie schon nachgewiesen (s. S. 452—454).

Manchmal redet der Idealismus in der Sprache des Realismus, und da scheint es, als könnten wir ihm ganz zustimmen. Daher kommt es auch, dass viele Aussprüche von Kant geradezu als mustergiltige Sentenzen citirt werden können. Man nimmt eben in solchen Fällen die Worte in dem Sinne, der ihnen nach dem allgemeinen Sprachgebrauche zukommt, ohne auf den idealistischen Vorbehalt Rücksicht zu nehmen, mit welchem sie ursprünglich ausgesprochen oder geschrieben worden sind. So ist es auch bei Lasswitz. Er sagt z. B.: „So ist ja unseren Kindern nicht die Fortbewegung und die Sprache angeboren, aber dass sie auf zwei Beinen gehen lernen und später bestimmte articulirte Laute äußern, das ist ihnen doch in ihren Organen, mit Beinen und Mund und Kehlkopf, auf die Welt bei der Geburt mitgegeben... Alle Menschen bringen die Anlage zum Sprechen mit auf die Welt in ihren Organen. Wie sich aber die Sprache entwickelt, in ihren grammatischen Gesetzen und in ihrem Wortschatze, das hängt von der Erfahrung ab, welche das betreffende Kind durch das Hören der Sprache anderer in sich sammelt. Ein Kind, das unter Deutschen aufwächst, gebraucht andere Worte und andere Sprachregeln, als ein solches, das von Chinesen erzogen wird." — Das klingt ganz gut; aber es ist nicht so gemeint, wie es klingt. Die angeführten Sätze kommen in dem versuchten Beweise für die Apriorität des Raumes und der Mathematik vor. Passen sie aber dazu? — Keineswegs. Für das Gehen und Sprechen ist die allgemeine Anlage in bestimmten, nachweisbaren Organen gegeben, und für die eigenthümliche Ausbildung des Sprachvermögens werden aus der Umgebung ganz bestimmte Muster gewonnen (Muttersprache). Das alles ist durch die äußere Erfahrung erkennbar. Wie soll das nun analog sein der Ausbildung der Raumanschauung und der Mathematik, wobei ja nach der idealistischen Doctrin alles von einem transscendentalen Apriori abhängen und lediglich im Bewusstsein vor sich gehen soll? — Ist also obiges Gleichnis gemeint, wie es klingt, so passt es gar nicht für den Idealismus. Ist es aber idealistisch gemeint, wie nicht bezweifelt werden kann, da uns

ja Lasswitz hundertmal sagt, dass überhaupt alle Dinge, also auch Beine, Mund, Kehlkopf, Sprache, Chinesen, Deutsche u. s. w. nur im Bewusstsein, nur Vorstellungen sind, so sind Ausführungen wie die obige nicht blos ein Kampf mit erborgten Waffen, sondern auch eine Maskerade.

Zuletzt schließt die ganze Geschichte mit dem Geständnis, dass man nichts wisse. „Wie aber", sagt Lasswitz, „diese eigenthümliche Eigenschaft unserer Sinnlichkeit, nur Anschauungen in Raum und Zeit zu haben, möglich ist, das lässt sich nicht weiter erklären... Ebensowenig ist es möglich zu sagen, woher es kommt, dass wir denkende und selbstbewusste Wesen sind." — Natürlich, wenn man sich geflissentlich den Weg zur Erkenntnis versperrt hat, dann ist das Nichtwissen das Ende aller Kunst. Und doch, welch kühner Anspruch folgt sogleich auf dieses demüthige Bekenntnis! — „Die Gesetzmäßigkeit der Erscheinungen überhaupt", sagt Lasswitz, „die Natur selbst ist in der Gesetzmäßigkeit unseres Verstandes begründet. Somit ist der Verstand selbst der Gesetzgeber der Natur, und es kann ohne ihn keine Natur, d. h. keine Synthesis der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen nach Gesetzen, geben. Der Verstand schöpft seine Gesetze nicht aus der Natur, sondern er schreibt sie dieser vor!" — Dieser Idealismus ist ein treues Ebenbild des Ptolemäischen Weltsystems. Hier wie dort macht sich der Mensch, dieser „Tropfen am Eimer", zum Mittelpunkt des Weltalls, um den sich alles drehen soll.

Armer Verstand! Erst hast du die bescheidene Einsicht verschmäht, welche dir offen stand, und nun bist du dem Größenwahn verfallen!

Natürlich kann dieser unverständige Verstand die erträumte Höhe der Allwissenheit und Allmacht nicht behaupten, sobald er eine ernste Probe seiner Kraft ablegen soll. Mit der Erfahrungswelt findet er sich durch Fictionen und Machtsprüche ab, solange es eben geht, und wenn es auf diese Art nicht weiter geht, so erklärt er, er sei an der Grenze der menschlichen Einsicht angelangt. Und was weiter? — „Wo bleiben denn unsere Gefühle und unsere Ideale, wo bleiben Gott, Freiheit und Unsterblichkeit, die wir uns doch nicht rauben lassen können?" — So fragt Lasswitz selbst. Der Verstand aber antwortet: Das weiß ich nicht, und verabschiedet sich. Was nun thun? Der Idealismus will gern conservativ sein und die „Interessen der Menschheit" wahren. Dazu braucht er ein neues Erkenntnisvermögen, ein rechtes Zauberwesen, einen wahren deus ex machina.

Das ist die Vernunft und zwar die praktische Vernunft, welche jene Ideen, nämlich Gott, Freiheit und Unsterblichkeit, retten muss, weil man sie zu praktischen Zwecken, zum Bestand der menschlichen Gesellschaft braucht.

Wie nun Lasswitz die praktische Vernunft ihr Pensum erledigen lässt, das wollen wir im einzelnen nicht vorführen: es ist gar zu kläglich, eine noch schwächere Leistung als die des Verstandes. Wir beschränken uns darauf, die Resultate dieser Vernunftarbeit anzuführen. Was also ist es mit der Freiheit, mit Gott, mit der Unsterblichkeit? — Man höre: „Als empirischen Charakter kommt dem Menschen in seinen Handlungen Naturnothwendigkeit zu; hier ist alles bestimmt durch Neigung und Begierde und ihre Beziehungen zur Welt, und zwar von Anfang her bestimmt, d. h. auch die noch nicht geschehene That ist nothwendig und unvermeidlich, sie muss geschehen in der Sinnenwelt zur bestimmten Zeit und am bestimmten Orte ... Woher es allerdings kommt, dass wir als intelligible Wesen frei sind, das ist ebenso unerklärbar, als dass wir Anschauungen in Raum und Zeit und Gesetze des Verstandes haben... Unser Ich, als selbstthätiges, vernünftiges Wesen, ist von der Zeit absolut unabhängig; denn für dasselbe gibt es kein Vorher und Nachher, keine Geburt und keinen Tod, da die Zeit erst eine Vorstellungsform desselben ist. Man kann daher auch nicht sagen, dass die Seele, als autonomes Ich gedacht, ewig sei; denn Ewigkeit bedeutet doch eine Zeit, insofern sie unendlich ist. Das Ich aber ist in keiner Zeit, auch nicht in einer ewigen. Es ist weder früher, noch jetzt, noch später... Wir können gar nichts aussagen über unser autonomes Ich; was wir jedoch darüber glauben wollen, steht uns frei und hängt ab von dem praktischen Bedürfnis der Vernunft... Wie wir die Freiheit nicht aus Verstandesgesetzen in der Welt ableiten konnten, so auch nicht die Unsterblichkeit; aber wie wir unter der Idee der Freiheit handeln, so dürfen wir auch leben unter der Idee der Unsterblichkeit... Dem frommen Glauben bleibt der Weg offen, seine Hoffnungen sich auszumalen... Die Freiheit, die Güte, die Schönheit kann man nicht widerlegen; sie sind, weil wir sie fühlen und an sie glauben. Und darum ist Gott, weil wir an ihn glauben ... Ein solches vollkommenes Wesen finden wir nirgends in der Wirklichkeit, sondern nur als das Ziel, dem unsere Vorstellung zustrebt, ohne es erfassen zu können, d. h. es existirt nur als Ideal."

Das wäre also das Ende aller idealistischen Speculation! Kann es eine haltlosere und zugleich trostlosere Doctrin geben? — „Ich

musste das Wissen aufheben, um zum Glauben Platz zu bekommen", so bezeichnet Kant selbst die Tendenz und den Charakter seiner Philosophie. Es ist nur gut, dass der wissenschaftliche Nihilismus nicht der Philosophie überhaupt, sondern nur dem Idealismus eigen ist. Doch wir können hier nicht auch noch die Unhaltbarkeit der Kantschen Ideenlehre nachweisen und ihr gegenüber eine bessere entwickeln. Wir sind ohnehin schon weitläufig geworden. Es sei daher hier nur verwiesen erstens auf S. 270 ff. des laufenden Jahrganges unserer Zeitschrift, wo Herr Dr. Preiß die praktische Philosophie Kants in Kürze kritisirt hat, von der er mit Recht sagt: „Sie gibt dem Glauben mit der Linken wieder, was sie ihm mit der Rechten genommen"; und zweitens sei verwiesen auf mein Buch: „Die sittliche Freiheit mit besonderer Rücksicht auf die Systeme von Spinoza, Leibniz, Kant. Gekrönte Preisschrift," wo ich schon vor einem Vierteljahrhundert die Kantsche Lehre widerlegt und meine eigene Ansicht der Sache entwickelt und begründet habe. Da mir seitdem kein Anlass gegeben war, meine Ansicht zu ändern, so glaube ich hier eines Weiteren überhoben zu sein.

Doch noch ein Wort. Lasswitz sagt ausdrücklich, dass er seine Rettung von Gott, Freiheit und Unsterblichkeit versucht habe, weil es uns „am Herzen liege." Das ist also Tendenzphilosophie. Obwol ich nun meinerseits eine solche Tendenzphilosophie für unberechtigt halte und der Ansicht bin, dass es bei aller wissenschaftlichen Arbeit schlechterdings nur auf Wahrheit ankommen darf, welches auch immer ihre Consequenzen sein mögen: so bleibt doch noch die Frage übrig, ob denn die Doctrin von Lasswitz überhaupt geeignet sei, den praktischen Zweck zu erfüllen, zu welchem sie aufgestellt ist. Und das bezweifle ich entschieden. Denn mit seinen Speculationen kann Lasswitz den Glauben nicht stützen, sondern nur zerstören. Es ist ja auch hier, wie im gesammten Idealismus, alles nur Vorstellung und noch dazu eine grundlose und confuse Vorstellung. An Wirklichkeit glaubt Lasswitz selbst nicht, alles ist nur Idee. Und das soll der öffentlichen Moral, der Religion, dem Staat, allen socialen Institutionen Halt bieten? — Lasswitz meint am Schlusse seines Buches, dass der Idealismus alles recht schön im Gleichen lasse. „Der Mathematiker darf auf seine Formeln und Figuren, der Naturforscher auf seine Hypothesen und Gesetze, der Pädagoge auf sein Beispiel und seine Methode, der Jurist auf sein Recht, der Theologe auf seinen Glauben, der Künstler auf sein Genie und jedermann auf seine Ideale vertrauen. Keiner kann durch die Festsetzungen des

anderen in dem gestört werden, was auf seinem Felde für die Menschheit als Ganzes ersprießlich sich erweist; denn der Geistesthätigkeiten gibt es verschiedene, und jede hat ihre eigenen Gesetze, in die ihr niemand hineinreden kann." — Ja freilich ginge das alles recht gut, wenn wirklich die ganze Welt und alle menschlichen Angelegenheiten nur Vorstellungen, nur Geistesthätigkeiten wären. Aber so gemüthlich, so platonisch geht es denn doch in der Wirklichkeit nicht her. Ich will dem Herrn Dr. Lasswitz nicht noch einmal den Einwand machen, dass der Idealismus falsch ist; ich will nur einwenden, dass nicht alle Menschen Idealisten sind, ja dass es die meisten nicht sind, was doch auch Lasswitz zugeben wird. Der „naive Volksglaube" hält nun einmal die Welt und die menschlichen Dinge für reale Wirklichkeit außer unserem Bewusstsein, und es ist ihm dabei oft sehr ernst zu Muthe: auch er hat seine „praktischen Interessen", so gut wie der Gelehrte, der Theolog u. s. w. Da wird es also mit den „Festsetzungen" der verschiedenen Interessengruppen nicht ohne weiteres sein Bewenden haben, das „Hineinreden" wird nicht ausbleiben. Wenn nun der Idealismus am letzten Ende sich als Opportunitätsphilosophie entpuppt, was er ja in der Lehre von den Idealen unzweifelhaft und ausgesprochenermaßen wirklich ist; wenn dabei aber eben nicht innere Gründe, sondern nur Interessen sprechen: wie kann dann ein aufrichtiger Glaube verlangt werden? Weder die geistige Elite, noch die inferioren Classen werden aus Überzeugung an den Idealen hangen, sondern der Glaube wird den einen nur als vortheilhaft, den anderen als lästig erscheinen. Kann auf solcher Basis eine Gesellschaft dauernd bestehen? — Die Weltgeschichte lehrt ja, wohin z. B. im römischen Reiche jener Augurenschwindel, den der Staat eine lange Zeit duldete und pflegte, zuletzt geführt hat.

Kurz: der Idealismus taugt durch und durch nichts, weder wissenschaftlich noch praktisch. Er ist gewiss nicht besser, eher schlechter, als jener Materialismus, welchen Lasswitz im Eingange seines Buches widerlegt hat. Den Materialismus durch den Idealismus bekämpfen, das heißt den Teufel durch Beelzebub austreiben. Zum Glück gibt es eine bessere Wissenschaft, eine bessere Moral, einen besseren Glauben und bessere Stützen der menschlichen Wolfahrt, als die materialistischen und die idealistischen Doctrinen bieten können. Diesem Besseren den Weg offen zu erhalten, war Zweck vorliegender Abhandlung.

Erziehungs-Maximen.

Von *Friedrich Ascher.*

(Schluss.)

Die dritten fünf Jahre.

Die dritten fünf Lebensjahre des jungen Menschen können als die Zeit des Ausbaues und der Ausschmückung des Gebäudes gelten, das die Erziehung aufzuführen hat.

Der Ausbau betrifft sowol die moralische wie die intellectuelle Erziehung; die Ausschmückung ist in ästhetischer Richtung gemeint und auch in Bezug auf gefällige Umgangsformen.

Die Erziehung in dieser Periode erfordert noch größere Umsicht als die in den früheren. Es ist die Periode der herandrängenden Reife des Geistes und Körpers.

Im Anfange der Periode noch ein 10jähriges Kind, also fast wirklich noch ein Kind, ist der Knabe am Ende derselben schon nahe dem Jünglingsalter, das Mädchen bereits schon zur Jungfrau erwachsen. Die Wandlung, die sich also in diesen Jahren vollzieht, ist eine mächtige. Die Führung muss mit ihr gleichen Schritt gehen und sich in jedem Stadium ihr anpassen. Dies Ziel vor Augen, hat sie — alles gesagt — das Kind „in einen angehenden Charakter“ zu verwandeln. Da aber der Charakter im moralischen und fertigen Sinne durch die Größe der moralischen Kraft bestimmt wird, über die er gebietet, so ist es wieder der nun in die dritte Periode tretende „rothe Faden“, der jetzt ganz besonders erstarken muss. Hierzu hat die Erziehung eine Reihe von Eigenschaften ins Auge zu fassen, von denen einige nur indirekt und mithelfend, die anderen direkt zu dieser moralischen Kraft führen.

Diese Eigenschaften sind: Ordnungsliebe, Arbeitsamkeit, Wahrheitsliebe, Ehrgefühl, Gewissenhaftigkeit, moralischer Muth, endlich Enthaltsamkeit und Selbstbeherrschung.

Wenn nur in den früheren Jahren in dem angegebenen Sinne vorgegangen und nichts verabsäumt wurde, wird es ein Leichtes sein, die Erziehung nach dieser Entwickelung weiter zu führen. Nicht etwa, als ob damit eine strenge Folgeordnung geboten wäre, aber beiläufig wird die Entwickelung zum angehenden Charakter diesen Gang einhalten.

Die ersten der genannten Eigenschaften werden den letzteren als Vorbereitung dienen.

Was die Ordnungsliebe betrifft, so ist es die am leichtesten zu erringende Eigenschaft. Die Gewöhnung zur Ordnung wächst mit dem Kinde heran, und zwar anfangs in ganz mechanischer Weise, wie die Gewöhnung zum Gehorsam. Selbst die Übungen in beiden kommen sich wechselseitig zugute, und kann das Ordnunghalten als Übung des Gehorsams bestens benützt werden. Nur hat die Gewöhnung zur Ordnung anfangs mit noch strengerer Consequenz und Beharrlichkeit zu geschehen. In den zweiten fünf Jahren muss die Ordnung bereits zum Bedürfnisse geworden sein. Dann ist nur Ein Schritt, dass sie auch eine „liebe" Gewohnheit werde.

Kommt nun noch die reifende Einsicht hinzu und die Erkenntnis, welch reicher Segen in der Ordnung überhaupt liegt, wie alle Wolfahrt sich auf diese Tugend gründet, so kann sich das junge Gemüth auch leicht für dieselbe begeistern und sie zur Devise seines Lebens machen.

Sie wird dann nicht blos die Lebensweise regeln und in materiellen Dingen ihre Macht üben, sondern das ganze Wesen ihres Jüngers erfüllen, all sein Denken und Fühlen bemeistern und ihm zum schützenden Wächter gegen Maßlosigkeit oder Leidenschaft werden. Wer Ordnung liebt, wird auch immer bedachtsam denken und selbst das Herz, wenn es sein muss, zur Ordnung zwingen.

Ähnlich wie mit der Ordnung ist es mit der Arbeitsamkeit. Auch sie ist ganz und gar Gewohnheitssache. Als solche hängt es blos von der Sorgfalt und Kunst des Erziehers ab, sie dem Kinde aufzunöthigen. Arbeitsamkeit besteht nicht blos in der Lust und dem Fleiße, womit man eine Arbeit thut, sondern namentlich in dem Triebe, sich immer zu beschäftigen, auch bei freier Muße und in den Stunden, welche die pflichtmäßige Tagesbeschäftigung noch übrig lässt. Das Kind kann also dazu eigentlich erst angehalten werden, wenn seine Tageseintheilung zwischen den Lehrstunden ihm solche freie Zeit lässt. Auf diese freie Zeit wird der Erzieher sein Augenmerk richten.

Zu Anfang der in Rede stehenden Periode füllt das Kind diese

freie Zeit noch mit Spielen aus. Aber bald soll dieses Spielen mehr den Charakter der Beschäftigung, wenn auch der vergnüglichen, annehmen, endlich in blos nützliche Beschäftigung übergehen, die mehr nur durch die eigene freie Wahl zum Vergnügen und zur Erholung wird.

Diese Übergänge geschickt einzuleiten und zu vermitteln, ist die Aufgabe der Erziehung zur Arbeitsamkeit. Für Knaben empfiehlt sich hierfür und besonders zur körperlichen Erholung eine Nebenbeschäftigung mit irgend einem Handwerke, sei es Schlosserei, Tischlerei, Drechslerei etc. oder mit Garten- und Feldarbeit; für Mädchen ebenfalls letztere oder sonstige Haus- und wirtschaftliche Arbeiten. Mit derlei Beschäftigungen gewöhnt sich's am besten, „jeden freien Augenblick zu benützen“, worin, wie gesagt, eben der Charakter der Arbeitsamkeit liegt; diese aber soll dem jungen Menschen durch Gewohnheit zur zweiten Natur werden.

Der Segen, den die Arbeitsamkeit bereitet, wird ein zweifacher sein: ein unmittelbarer und materieller in Bezug auf Gewinn und Erwerb, wie ihn die immer thätige Hand verdient; und ein mittelbarer, moralischer für Geist und Gemüth durch den Einfluss, den die Liebe zur Arbeit auf beide ausübt. Sie wirkt erfrischend, belebend und erheiternd, macht zufrieden und das Herz zum Guten geneigt, und wird so leicht zu einem Quell der Tugend, wie ihr Gegentheil, der Müßigang, zu einer Quelle des Lasters wird.

Die dritte der Eigenschaften, die in dieser Periode besonders gepflegt werden sollen, ist die Wahrheitsliebe. Zwar wird das Kind schon seit den ersten Jahren angehalten worden sein, stets die Wahrheit zu sprechen und die Lüge zu verabscheuen. Doch war das mehr Sache des Gehorsams. Nun aber — mit der zunehmenden Einsicht — soll das junge Gemüth die Wahrheit um ihrer selbst willen schätzen und lieben lernen. Es wird hierzu einsehen müssen, wie die Wolfahrt im Leben des Einzelnen und im Leben der Gesellschaft auf Wahrhaftigkeit und Treue beruht, wie die Lüge der Urgrund alles Bösen ist, wie „wahr sein“ und „rechtlich sein“ fast gleichbedeutend sind, und alle sittliche Größe auf dieser Tugend beruht.

Diese Einsicht musst du an deinem Kinde fördern, musst selbst ihm ein leuchtendes Beispiel reiner Wahrheitsliebe sein. Eine Unwahrheit soll in deinem Hause nie gesprochen werden. Offenheit und Wahrheit sollen ihren Sitz darin aufgeschlagen haben.

Dass übrigens die Offenheit und das Aussprechen der Wahrheit auch ihre Grenze haben, versteht sich von selbst. Die Lehre, in der Rede immer wahr zu sein, fasst sich am besten in die Worte: „Wenn

ich auch nicht immer alles, was wahr ist, sage, so soll doch alles, was ich sage, wahr sein.“

Mit der Wahrheitsliebe eng verbunden sind das Ehrgefühl und die Gewissenhaftigkeit. Der Wahrheitsliebende wird auch gegen sich selbst wahr sein und deshalb auch — um nicht vor sich selbst erröthen zu müssen — strenger gegen sich sein. Die Erziehung zum Ehrgefühle ist durch die früheren Jahre schon vorbereitet, insofern das Kind für Lob und Tadel zugänglich geworden und sich beschämt fühlt, wenn ihm letzterer wird.

Nun ist es aber Zeit, den jungen Menschen anzuleiten, dass er sein eigener Richter werde und die wahre Ehre darin suche, in reiner Brust sich immer des guten Willens und des Strebens, recht zu handeln und seine Pflicht zu erfüllen, bewusst zu sein, mag ihm die äußere Anerkennung dazu werden oder nicht. Hierfür trägt er einen untrüglichen Mahner in seiner Brust, das Gewissen, auf dessen Stimme zu lauschen er gewöhnt werden muss.

So ist das Streben nach wahrer Ehre der eigentliche Boden für Übung des Willens und der Kraft, und ist die Gewissenhaftigkeit die große Helferin hierzu.

Gewöhne dein Kind auf diese Stimme zu hören, und mehr noch gewöhne es, bei allen Entschlüssen und Handlungen diese Stimme zum Sprechen selbst aufzufordern durch die Frage: Wie thue ich wenn ich so thue? Thue ich recht? Diese Frage soll zur Gewohnheit werden. Wol deinem Kinde, wenn sie ihm so geläufig wird, dass sie ihm bei jedem Thun und Lassen unwillkürlich vor die Seele tritt und diese der antwortenden Stimme achtet. Das Bewusstsein des Rechtthuns wird ihm die Brust schwellen, das Hochgefühl der inneren Ehre sein Lohn sein.

Aber auch gegen die äußere Ehre, die ihm durch die Anerkennung anderer wird, darf der Rechtthuende nicht gleichgiltig bleiben oder mit stolzem Bewusstsein darauf verzichten. Er ist es der Wahrheit, dem Rechte und sich selbst schuldig, auch auf die äußere Ehre zu achten, sie im Nothfalle zu vertheidigen. Mit solchen Grundsätzen muss der junge Mensch heranwachsen. Solche Grundsätze träufle in sein Ohr, unablässig und unermüdlich. Preise ihm die Gewissenhaftigkeit als den Inbegriff aller Tugend.

Wache darüber, so lange du nur immer Einfluss auf das junge Gemüth hast, dass es sich darin nach Kräften übe. Eine stete Gelegenheit hierzu bietet die Erfüllung der täglichen Pflichten. Lehre dein Kind, das Wort „Pflicht“ erkennen, und lehre es, eine Pflicht

gewissenhaft erfüllen. Überzeuge es davon, welche Befriedigung erfüllte Pflicht gewährt und welchen Stachel die Nichterfüllung einer Pflicht in der Brust zurücklässt. Gehe mit ihm manchmal am Schlusse des Tages sein Tagewerk nochmals durch mit gewissenhafter Prüfung der Pflichten, die der Tag forderte. Vielleicht, dass ihm dies mit der Zeit zur guten Gewohnheit, späterhin vielleicht sogar zum Bedürfnis wird. Nütze die Lenksamkeit deines Kindes dazu, vielleicht lohnt sich der Versuch.

Die Gewohnheit thut ja so viel. Auch zur Gewissenhaftigkeit trägt sie bei, weil sie die dazu nöthige Achtsamkeit unterstützt. Die Achtsamkeit selbst wird zur Gewohnheitssache. Hat nur einmal Gewissenhaftigkeit Wurzel gefasst in dem jungen Gemüthe, wenn auch nur einseitig bei Ausübung der kleinen täglichen Pflichten, so wird sie bald zum allgemeinen Charakterzuge werden. Denn mit der wahren Gewissenhaftigkeit ist immer auch Redlichkeit und ein starkes Rechtsgefühl verbunden.

Man kann nicht leicht nach der einen Seite hin der Gewissenhaftigkeit um der Tugend willen huldigen und zugleich nach einer andern Seite gewissenlos handeln. Der gewissenhafte Mensch ist auch der moralisch stärkste. Es knüpft sich deshalb auch an diese Tugend die nächste der eben erwähnten Eigenschaften: der moralische Muth.

Die pädagogische Vorbildung im Lehrerseminar.

*Von **H. Keferstein**-Hamburg.*

(Fortsetzung.)

Was nun die Abgrenzung der Lehrstoffe zunächst zwischen Präparandeum und Seminar angeht, so wollen wir wenigstens für einige Fächer das uns geeignet Scheinende etwas näher bezeichnen.

Beginnen wir mit dem Unterricht im Deutschen. Was hätte der in das Präparandeum Eintretende mitzubringen? Etwa folgendes:

Die Fähigkeit 1. ihm vorgelegte Schillersche Balladen oder andere ähnliche Gedichte geläufig, sinngemäß und mit Ausdruck zu lesen;

2. einige der besten Schillerschen oder Uhlandschen Gedichte zu recitiren oder deren Inhalt frei anzugeben;

3. eine stilistische Aufgabe, wie z. B. eine Beschreibung oder Erzählung von — als bekannt vorauszusetzenden — Gegenständen resp. Begebenheiten oder einen Brief mit näher bezeichnetem Inhalte ohne grobe syntaktische und orthographische Fehler zu fertigen;

4. vorgelegte Sätze grammatisch zu analysiren, die syntaktischen Verhältnisse anzugeben, die wichtigsten Satzarten zu kennzeichnen und die elementaren Materien aus der Wortlehre im Anschluss an die in den Sätzen vorkommenden Wörter zu referiren.

Von literargeschichtlichen Kenntnissen verlangen wir nichts weiter als die wichtigsten Notizen aus dem Leben derjenigen Dichter, aus deren Werken die Aspiranten größere Abschnitte gelesen und gelernt hatten.

Die Kenntnis einer fremden Sprache, wie z. B. des Englischen oder Französischen, kann nur da in Frage kommen, wo — wie das in Hamburgischen Volksschulen der Fall ist — auch in der Volksschule eine fremde Sprache getrieben wird. Man wird einen bestimmten Abschnitt aus einem allgemein eingeführten Übungsbuch, worin Lesestücke mit grammatischen Entwickelungen verbunden sind, als

durchgenommen und bewältigt bezeichnen und aus demselben Übersetzungen anfertigen lassen, an die sich Fragen aus der Grammatik knüpfen können. Wir haben schon an anderen Orten unsere entschiedene Sympathie für eine im Seminar zu lehrende fremde Sprache ausgesprochen und finden es sehr angemessen, wenn die Abiturienten der Volksschule einigen Grund in dieser Sprache gelegt haben. Über das Wissenswerte einer fremden Sprache in der Volksschule siehe meine Abhandlung: „Die Verantwortlichkeit der Schule etc. etc." (in „von Holtzendorff's etc. Zeit- und Streitfragen").

An die in das Seminar übergehenden Präparanden würden wir etwa folgende Anforderungen im Deutschen stellen:

1. die Balladen **„N. N."** von Schiller, Uhland, Goethe, Bürger ihrem Inhalte nach zu kennen, denselben geläufig zu referiren resp. einige dieser Gedichte zu declamiren;

2. die Hauptfiguren aus Goethes Hermann und Dorothea und Schillers Tell zu charakterisiren, sowie den Gang der Begebenheiten in beiden Dichtungen zu entwickeln;

3. einen Aufsatz zu schreiben, in welchem u. a. die Angabe des Inhalts eines als bekannt vorauszusetzenden Gedichts, die Charakteristik einer als bekannt vorauszusetzenden historischen Person, die Schilderung eines als bekannt vorauszusetzenden geographischen Gegenstandes oder die Darstellung einer als bekannt vorauszusetzenden geschichtlichen Begebenheit — oder endlich die Auslegung und Begründung einer einfachen Sentenz gefordert wird. Wir ziehen die Anlehnung der Themata an positive Lehrstoffe aus dem nahe liegenden Grunde allen allgemeinen abstracten Aufgaben vor, weil dadurch das gründlichere Auffassen und Durcharbeiten der geforderten Lehrpensa am sichersten gefördert wird und daher bei solchem Zusammengehen stilistischer Leistungen mit der Forderung positiver Kenntnisse eine wesentliche didaktische Aufgabe gelöst wird. Natürlich muss die Wahl solcher aus Geschichte, Geographie und deutscher Lectüre entlehnter Themata sich mit dem gesammten Prüfungsprogramm in Einklang setzen (dazu dient offenbar die geforderte jedem Prüfungsaspiranten zugängliche specificirte Prüfungsordnung);

4. die Hauptsachen aus der Wort- und Satzlehre zu entwickeln resp. über dieselben Auskunft zu geben.

Die literargeschichtliche Kenntnis knüpfe sich auch hier lediglich an die Autoren, deren Werke gelesen und durchgearbeitet wurden.

Die fremdsprachliche Kenntnis wird auch hier am besten im Anschluss an ein eingeführtes Übungsbuch genau fixirt.

Als Lehrstoffe des deutschen Unterrichts für die dritte*) Seminarclasse (im engeren Sinne) möchten wir folgende anführen: Einen Abriss aus der Poetik, in welchem die charakteristischen Merkmale der Hauptdichtungsarten im Anschluss an vorgelegte, am besten in einem Lesebuche enthaltene Proben entwickelt werden. Es werden u. a. Proben aus den epischen Gedichten eines Homer, Virgil, — sowie aus den Nibelungen und der Gudrun, aus dem Parcival (als Beleg für das Kunstepos), aus dem Thierepos und dem religiösen Epos (z. B. Klopstocks) herangezogen. Die Unterarten des Epos erfahren eine ähnliche Behandlung, indem wir u. a. Proben aus hervorragenden Idyllen, Balladen, Romanzen etc. etc. entweder im Rückblick auf früher Gelesenes und Gelerntes oder in neu zu bietendem Material vorlegen. Bei Behandlung der Lyrik und der übrigen Dichtungsarten ziehen wir gleichfalls theils einige Proben aus fremden, namentlich antikclassischen Literaturen, theils solche aus der früheren heimischen, aber nur classischen Literatur heran (bei Besprechung der Lyrik greifen wir natürlich vor allem einen Walther von der Vogelweide, oder bei dem Capitel von der kirchlich-religiösen Lyrik Luthers Lieder heraus). So gewinnen die Belehrungen aus der Poetik einen sicheren Grund und Boden, und zugleich wird dem Lernenden der Einblick in den Zusammenhang der verschiedenen Literaturen in propädeutischer Weise eröffnet. Der concentrirenden Behandlung des Unterrichts wird Genüge geleistet, indem der deutsche Unterricht nach Seiten der Literaturkenntnis mit dem culturgeschichtlichen Stoffe in nahe Beziehung gesetzt wird. Selbstverständlich wird bei Behandlung der Hauptdichtungsgattungen auch auf die Haupterscheinungen aus der Metrik und gesammten Verslehre hingewiesen. Es kommt die Rede auf antike Metra, die Eingang in unsere Dichtungen gefunden haben, auf die verschiedenen Arten des Reims, auf die uns eigenthümlichen Gesichtspunkte für die Prosodie u. s. w.

Das literargeschichtliche Material tritt, wie man sieht, auf dieser Stufe zugleich in den Dienst der Poetik, Metrik und Prosodie: eine Verbindung, die niemand als gewaltsam bezeichnen dürfte.

Die Übungen im Lesen und Recitiren schließen sich gleich denen im Stil an die besprochenen Literaturproben naturgemäß an, — obschon wir abwechselnd die stilistischen Arbeiten auch in Zusammenhang mit anderen Unterrichtsstoffen bringen können. Als Stil-

*) Man beachte, dass der Verfasser, nach norddeutschem Usus, die Classen von oben nach unten zählt, so dass hier die Oberclasse als erste, die Unterclasse als dritte erscheint. D. H.

aufgaben können auch hier u. a. Inhaltsangaben und Auszüge, sowie Charakterschilderungen im Anschluss an die Lectüre von Dramen gefordert werden. Je länger der junge Stilist sich an gegebene positive Stoffe anlehnen muss, desto aufmerksamer wird er lesen, desto mehr Stilproben wird er kennen lernen, desto mehr vor allgemeinen, müßigen Phrasen in seinen Ausarbeitungen bewahrt bleiben.

Sofern auf den früheren Unterrichtsstufen die grammatischen Übungen ihren ununterbrochenen Fortgang genommen und besonders auch im fleißigen Analysiren von Lesestücken ihren Ausdruck fanden, — und sofern dem Seminar das Mittelhochdeutsch als ein besonderer Lehrgegenstand nicht zugemuthet werden soll, dürfte ein besonderer grammatischer Unterricht auf dieser Stufe als entbehrlich erscheinen; wol aber wäre bei der Prosalectüre in bestimmten Stunden immer wieder auf die früher dagewesenen grammatischen Pensen zurückzugreifen.

In der zweiten Seminarclasse mag sich die Lectüre besonders noch um Abschnitte aus den vorzüglichsten Dramen unserer Classiker, sowie um Prosastücke namentlich aus den kunstphilosophischen Abhandlungen eines Lessing und Schiller, sowie um die vorzüglichsten Historiker der neueren Zeit bewegen. Verbinden wir mit dem geschichtlichen Unterricht auch jeweilige Mittheilungen aus Historikern, wie Ranke, Giesebrecht, Häußer, v. Sybel u. s. w., dann erreichen wir einen zugleich sachlichen wie formalen Gewinn. (Für diesen Zweck wäre ein historisches Lesebuch mit passender Auswahl aus verschiedenen Meisterwerken der Historie in den Händen der Seminaristen in hohem Grade zu wünschen; es könnte ein solches sowol zu größeren mündlichen wie schriftlichen Referaten, wie zur Vorbereitung auf den von den Seminaristen der ersten Classe zu ertheilenden Geschichtsunterricht, zur Anschauung eines gewählten Stils, zum Ausgangspunkt stilistischer Übungen u. s. w. verwertet werden.) Wir müssen lebhaft wünschen, dass der Sinn für eine gediegene historische Privatlectüre den Seminaristen mit in ihre spätere Praxis gegeben werde; gerade eine solche Lectüre muss nach mehr als einer Seite als ein treffliches allgemeines Bildungsmittel betrachtet werden. Namentlich gegen Verflachung des Urtheils über sociale und politische Fragen kann nichts sicherer schützen als eine anhaltende Belehrung durch solide und fesselnde Geschichtslectüre.

Und wie die Lectüre des deutschen Unterrichts durch Einführung in historische, so kann sie nicht minder durch entsprechende Heranziehung z. B. von geographischen und selbst naturwissenschaftlichen

Werken erweitert resp. ergänzt werden. Ja, wir sind der Meinung, dass wir den Studientrieb und wissenschaftlichen Sinn junger Leute gerade auch dadurch bedeutend beleben können, dass wir sie in verschiedenen Lehrgebieten mit der einschlagenden musterhaften Literatur bekannt machen und überhaupt mit ihnen möglichst viel nach Inhalt und Form Bedeutendes, ja Mustergiltiges lesen — oder auch sie anleiten, in ihren vorauszusetzenden Vortragsübungen aus dergleichen Schriften zu schöpfen, die mit ihren Schulwissenschaften zusammenhängen und sich durch Formvollendung und die ganze Auffassungsart auszeichnen. Dagegen versprechen wir uns wenig oder keinen Gewinn aus einer Chrestomathie, in welcher an dem Faden der Chronologie aus allen irgendwie schriftstellerisch thätig gewesenen Autoren kleine Ausschnitte von vielfach völlig zweifelhaftem Werte geboten werden. Weder wird sich behaupten lassen, dass man durch die Lectüre solch winziger Proben einen Autor irgendwie genauer kennen lerne, noch wird der Inhalt vieler solcher bunt durcheinander gewürfelter Abschnitte eine wesentliche Bereicherung der Gesammtbildung von Jünglingen gewähren. Schon darum nicht, weil viele solcher Proben in gar keinem Zusammenhang mit dem übrigen Lehrstoffe und dem z. B. im Geschichtsunterricht angeregten Gedankenkreis stehen und also ihr Inhalt als völlig unvermittelt hereingeschneit erscheinen muss. Wir berühren hier das in hohem Grade wünschenswerte Handinhandgehen der Geschichte mit der Lectüre im literargeschichtlichen Unterricht. Eine solche Verbindung wäre doch die mindeste Abschlagszahlung an die Forderung der Concentration im Unterricht.

Wir betonen aber noch besonders, dass sich der deutsche Unterricht in den zwei ersten Seminarjahren vorwiegend um eine mit dem übrigen gesammten positiven Unterrichtsstoffe in Verbindung gesetzte möglichst reiche Lectüre zu bewegen habe, wenn anders das Sprachgefühl veredelt, das Sprachvermögen gefördert, der Gedankenkreis erweitert, Geist und Gemüth zugleich gepflegt und doch auch ein reicher positiver Wissensstoff gewonnen werden soll. Worüber hört man mehr klagen, als über entsetzliche Gedankenarmuth, über Ungeschick im Ausdruck und der gesammten stilistischen Leistung, über Mangel an Belesenheit — und vor allem auch an Sinn für eine wahrhaft bildende, aber freilich auch das Nachdenken erfordernde Lectüre. Wie könnten vielfach junge Leute, die aus den berühmtesten und höchsten Bildungsstätten hervorgegangen und selbst mit vorzüglichen Attesten entlassen worden sind, z. B. im Beginn ihrer akademischen Jahre mit

einem Schlage aller ernsteren Fortbildung den Rücken wenden und sich den abgeschmacktesten Äußerlichkeiten in vollen Zügen in die Arme werfen, um erst durch die Noth und den Zwang des Lebens — und zwar lediglich zu den vorgeschriebenen Studien angetrieben zu werden, — wie würde man die Jünger der vorzüglichsten wissenschaftlichen Institute sich so häufig eher als Feinde, denn als eifrige Freunde geistiger Anstrengung und einer dem entsprechenden persönlichen Würdigkeit geberden sehen, wenn nicht der zwar oft genug verächtlich genannte, aber nach wie vor im Schwange gehende abstracte Verbalismus und der den jugendlichen Geist leer und gleichgiltig lassende Encyklopädismus auch unseren höheren Unterricht beherrschte und wirklich anregenden, weil aus unmittelbaren reichen frischen Geistesquellen geschöpften Lehrstoffen Luft und Licht streitig machte!! Wir können es nicht über uns gewinnen, eine Menge abstracter Fachgelehrsamkeit und scholastischer Spitzfindigkeiten von den Schulräumen fern zu halten, wir möchten die Weisheit der Universitäten auch unter unseren Knaben und angehenden Jünglingen an den Mann bringen, wir möchten die Resultate z. B. der gelehrten Theologie und Sprachwissenschaft selbst in die Kreise einschmuggeln, wo es sich doch nur um die elementarsten Übungen handeln kann, — wir kommen vor lauter Einleitungen über Entstehung und Verfasser von Schriften nicht zu den Schriften selbst, und weil wir uns nicht enthalten können, die Schleusen unseres Wissens z. B. bei Besprechung von Gedichten, sprachlichen Formen u. s. w. im Schulunterricht gewaltsam zu öffnen und nicht zu unterscheiden wissen, was einen Knaben oder noch unreifen Jüngling — und was einen reifen männlichen Geist wahrhaft zu interessiren und nachhaltig zu fesseln vermag, so bleibt der Gewinn namentlich unserer Einführung der Jugend in eine Anzahl von Meisterwerken der Literatur ein so unglaublich verkürzter. Wer dächte nicht der qualvollen Stunden, in denen er z. B. statt eine größere Anzahl Horazischer Oden oder Homerischer Verse lesen zu können, mit allerlei philologischen Minutien hingehalten wurde, um zuletzt in keinen der auf dem Programme stehenden Autoren tiefer eingeweiht zu werden. Und da will man noch von Erregung der Begeisterung für die Schönheiten der alten Classiker, von altclassischer Bildung als einem reellen geistigen Vorzug reden, während doch in Wahrheit bei den meisten in der angegebenen Weise Enttäuschten im glücklichsten Falle völlige Gleichgiltigkeit gegen die freiwillige weitere Beschäftigung mit den Alten eintritt. Und ähnlich muss es um die Frucht der Beschäftigung mit unserer eigenen National-

literatur bestellt sein, wenn sich auch an ihre Lectüre philologisch-archäologisch-historische Kleinigkeitskrämerei heftet und die bleierne Schwere des Commentars jedes frischere Tempo im Lesen gefesselt hält. Dann kann es in allerlei Schulen dahin kommen, dass man in einem Halbjahre kaum über die Einleitung und die ersten Strophen eines Gedichts hinaus vordrang und dass statt frischer Weide dürres Steppengras geboten wurde.

Um solcher fortwuchernden Verkümmerung unserer Schuljugend im Gebiete deutscher Lectüre — für welche letztere auch alle hervorragenden Germanisten z. B. ein Raumer, Wackernagel, die Grimm, Hildebrand, Rückert u. s. w. und gewiegte Schulmänner, wie Hiecke, Dietrich, Herbst u. a. als den wahren lebendigen Mittelpunkt des gesammten deutschen Unterrichts eingetreten sind, — entgegen zu arbeiten, wüssten wir zunächst kein besseres, wirksameres Mittel, als die programmmäßige Feststellung dessen, was in den verschiedenen Schulen und deren Classen in einem bestimmten Zeitraume als Minimum zu lesen und was von dem Gelesenen zum Eigenthum des Gedächtnisses zu machen sei. Selbstverständlich wollen auch wir keine oberflächliche, an etwaigen Schwierigkeiten vorübergehende, das wirklich zu Erklärende unberührt lassende Leserei; aber wir beschränken uns billig auf das für jede Stufe voraussichtlich noch Unbekannte und schicken, um die zusammenhängende Lectüre nicht jeden Augenblick störend zu unterbrechen, am besten dasjenige in knappen, bündigen Bemerkungen voraus, was als unbekannt und gleichwol dem Verständnis dienend erscheinen dürfte. Auch knüpfen wir schließlich an die Lectüre allerlei mündliche wie schriftliche Übungen, um den empfangenen Eindruck zu fixiren und zu vertiefen, um angeregte Vorstellungen und den lebendig gewordenen Gedankenkreis möglichst fortschwingen und sich entfalten zu lassen, um an besonders schönen sprachlichen Gebilden den anschauenden, auch ästhetisch zu befruchtenden Geist festzuhalten. Kurz, wir beuten die Lectüre so intensiv wie extensiv nach Kräften für alle wesentlichen beim Unterricht in Frage kommenden Interessen aus, behandeln aber bei alledem unsere Schüler nicht als stumme armselige Gefäße für minutiösen gelehrten Wust, sondern nehmen ihre Mitthätigkeit fortwährend in Anspruch und versuchen so, ihnen ein literarisches Kunstwerk auf der einen Seite verständlich, aber auch lieb und wert zu machen. Als bestes Endergebnis des deutschen Unterrichts im Seminar werden wir demgemäß erstlich die eingehende Bekanntschaft der jungen Leute mit einigen durchzuarbeitenden Literaturerzeugnissen (poetischen wie pro-

saischen Inhalts), sodann eine theilweise gedächtnismäßige Einprägung des Gelesenen, ferner die Fähigkeit eines ausdrucksvollen, schönen Vortrags der gelernten Stücke, demgemäß aber auch die Bearbeitung eines an die vorauszusetzende Lectüre anknüpfenden Themas betrachten. Die Wahl solcher an vorauszusetzende positive Stoffe sich anlehnende Themata zu stilistischen Arbeiten sowol bei Aufnahme- als Entlassungsprüfungen kann, wie oben schon erwähnt, gar nicht entschieden genug befürwortet werden, setzt aber natürlich als conditio sine qua non ein allen zu Prüfenden wolbekanntes eingehendes Prüfungsprogramm voraus. Auf solche Weise decken sich ja auch in vorzüglichem Grade die Zwecke der schriftlichen mit denjenigen der mündlichen Prüfung, und mit je reiferen Prüflingen wir zu thun haben, desto erwünschter erscheint jede Gelegenheit zu ausgiebigerer Darlegung des geforderten positiven Wissensstoffes. Unter solcher Voraussetzung, denken wir, wird die oft vernommene Klage namentlich auch über Mangel an genauerer Bekanntschaft mit den vorzüglichsten Werken unserer Literatur verstummen müssen. Und wer wollte nicht zugeben, dass bei gesicherter reicher Lectüre unserer Classiker im Seminar zugleich die wesentlichsten Anforderungen an einen wirklich gediegenen und zum Erzieher wahrhaft geeigneten Lehrer ihrer Befriedigung am gewissesten entgegengeführt werden müssen, nämlich die Meisterschaft in der Sprache, lebhafter Sinn für alles Hohe, Edle, Schöne, Reichthum an Gedanken, Weite des geistigen Blickes, damit Freiheit von philisterhafter Engherzigkeit — und daneben doch auch eine Fülle von positivem Wissensstoffe aus den verschiedenen Gebieten, über die sich ein reifer interessevoller Geist verbreiten kann.

Dass sich die stilistischen Übungen auch auf dieser Stufe in der Hauptsache an die im Unterricht gelesenen Stücke oder an die Privatlectüre, die zur Ergänzung der Schullectüre dient und periodisch controlirt werden muss, sowie außerdem an die sonstigen historischen Studien des Seminarunterrichts anzuschließen haben, wurde wiederholt angedeutet. Die Aufsätze über sogenannte freie Themata haben so lange keinen Wert, als man bei dem Schüler keinen größeren Vorrath an selbstständigen Gedanken und nur eine geringe Urtheilsfähigkeit voraussetzen kann. Je mehr wir den Aufsatz namentlich mit dem historischen Stoffe in Verbindung bringen, desto sicherer bewahren wir den Schüler vor phrasenhafter Schreiberei, desto mehr sorgen wir für die Befestigung der dargebotenen positiven Lehrstoffe.

Das grammatische Studium wird auf der obersten Seminarstufe wieder aufgenommen — und zwar in Verbindung mit der Unterrichts-

lehre und speciell mit der Vorbereitung auf deutsche Probelectionen. Hier findet der Praktikant Gelegenheit, sein grammatisches Wissen theils in besonderen grammatischen Lectionen, theils bei Durcharbeitung von Lesestücken darzulegen. Damit das grammatische Wissen des Seminaristen nach seinem Umfange nicht dem Gutdünken resp. dem persönlichen Geschmacke des einzelnen Lehrers überlassen bleibe, empfiehlt es sich in hohem Grade, ein bestimmtes Lehrbuch als durchzuarbeitendes Pensum festzusetzen. Am besten würde sich ein in concentrischen Kreisen ausgearbeitetes Buch eignen, dessen untere und mittlere Stufe für die Volksschule, dessen obere Stufe aber für das Präparandeum und Seminar bestimmt wären. Dass innerhalb der Seminarübungsschule und des mit ihr verbundenen gesammten Seminarcursus ein aus einem Gusse, nach gleichen Principien, mit Anwendung einer gleichförmigen Terminologie ausgearbeiteter Leitfaden in hohem Grade wünschenswert wäre, liegt auf der Hand.

Indem wir an die Besprechung des „deutschen" Pensums für die erste Seminarclasse gelangen, müssen wir die Frage völlig erledigen, ob wir in dieser außer dem specifisch-pädagogischen auch die in den vorhergehenden Classen in den Vordergrund gestellten allgemeinwissenschaftlichen Studien betreiben resp. fortführen sollen. Es dürfte sich da nun diese Lösung als die beste empfehlen: man sehe in den früheren Classen im allgemeinen von den specifisch-pädagogischen Fächern, namentlich von Psychologie und Logik ab, beschränke sich darauf, in der zweiten Classe eine Geschichte des Unterrichts (resp. und besonders der Methodik desselben) und zwar in Verbindung mit dem Unterricht in den Hauptlehrfächern zu bieten und daran die grundlegende Theorie der Methodik für diese Fächer zu knüpfen. Den Eintritt in die erste Seminarclasse lasse man an die Ablegung einer Prüfung in den allgemeinen wissenschaftlichen Fächern sowie in den Fertigkeiten gebunden sein. So gewinnt man reines Feld für die specifischen pädagogischen Studien, die sich mit Behagen über ein ganzes Jahr ausbreiten können.

Den Lectionsplan für diese erste Classe würden wir etwa in folgender Weise feststellen. Psychologische Pädagogik 6 Stunden (die allgemeine Anthropologie mit Diätetik war u. a. ein Gegenstand des naturgeschichtlichen Unterrichts in der zweiten Classe). Abriss der Logik 1 Stunde. Praktische Übungen 12 Stunden. Conferenzen für Vorbereitung und Kritik der praktischen Übungen 4—6 Stunden. Repetitorium für Geschichte, Geographie, Religion, Mathematik, Natur-

wissenschaft, Deutsch, eine fremde Sprache, Vocal- und Instrumentalmusik je 1 Stunde. Die sämmtlichen pädagogischen Stunden bieten in Verbindung mit den Conferenzen und den praktischen Übungen den reichsten Stoff zu selbstständigen Arbeiten. Die vorbereitenden Conferenzen sind eine Erweiterung und Vertiefung des Unterrichts in der Methodik und gesammten Unterrichtslehre, in deren Gefolge auch durchgängig historische Einleitungen — aus der Geschichte der Methodik — geboten werden können. Natürlich müssen die sämmtlichen Fächer der Volksschule in den Kreis der praktischen Übungen gezogen werden. Zu den Aufgaben der vorbereitenden Conferenzen gehört, wie oben bereits angedeutet, u. a. die kritische Sichtung der für die verschiedenen Fächer vorhandenen Lehrbücher und sonstigen Lehrmittel. Dass es sich dabei um zusammenhängende Referate theils von seiten des Lehrercollegiums, theils von seiten damit beauftragter Seminaristen handle, gilt als selbstverständlich. Wir dürfen uns aber jedenfalls einen hohen Grad geistiger Regsamkeit davon versprechen, wenn die Praktikanten dazu angehalten und darin geübt werden, nicht blos im allgemeinen die Gesichtspunkte für die Auswahl und Behandlung ihres Lehrstoffes und für die Hauptgliederung desselben im Unterricht anzugeben, sondern sich auch über die Art und den pädagogischen Wert ihnen dargebotener Unterrichtsmittel auszusprechen. Nur so lässt sich eine gewissenhafte Arbeit, nur so ein eingehendes pädagogisches Studium, nur so ein nachhaltiger Erfolg des letzteren erwarten. Am Schlusse dieses letzten Seminarjahrs wird nun auch nur über die pädagogischen Fächer, und zwar über Theorie und Praxis geprüft. Wir dürfen bei der gebotenen Möglichkeit, sich auf weniges sachlich Zusammengehöriges zu beschränken und dieses intensiv durchzuarbeiten, auf ein wol befriedigendes Resultat rechnen, und zwar gilt dieses Resultat für um so erfreulicher, als wir unter den gebotenen Verhältnissen die stärkste Anregung zu nachhaltigem, selbstständigem weiteren Studium gegeben zu haben meinen. Auch ist eine sehr wertvolle Kenntnis der pädagogisch-didaktischen Literatur gewonnen worden, die allerdings durch eine möglichst reiche Seminarbibliothek unterstützt sein will (dies besonders auch darum, weil die öffentlichen Bibliotheken im allgemeinen gerade in der pädagogischen Literatur recht spärlich bedacht zu sein pflegen und weil gewisse Sachen für den gegebenen Fall immer zur Hand, womöglich in doppelten Exemplaren vorhanden sein müssen, wenn gewisse Aufgaben rechtzeitig gelöst werden sollen).

Wenden wir uns zum Studium der Geschichte im Seminar, so

handelt es sich zunächst wieder um das bei der Aufnahme ins Präparandeum zu Fordernde, denn unmöglich können wir uns die Aufgabe stellen, in dem Seminarcursus die Weltgeschichte gleichsam ab ovo zu tractiren. Wir verlangen vom Präparandeumaspiranten 1. die Bekanntschaft mit der jüdischen, also zugleich mit der biblischen Geschichte, sowie mit denjenigen Hauptsachen aus der übrigen Geschichte des alten Orients und Abendlandes (Griechenland und Rom), deren Kenntnis zum Verständnis der jüdisch-biblischen und der Anfänge der christlichen Kirchengeschichte nothwendig ist: also z. B. Lage und Beschaffenheit von Assyrien, Babylonien, Arabien, Ägypten etc., deren Hauptstädte, hervorragende Regenten (die in der Bibel erwähnt werden). Dagegen verzichten wir auf die vollständige Kenntnis der Königsreihen aus den getrennten Reichen Israel und Juda; es genügt uns die Bekanntschaft mit den geschichtlich bedeutendsten. 2. Kenntnis der deutschen Geschichte und zwar mit besonderer Rücksicht auf die Zeit des Mittelalters und der Anfänge der neueren Zeit. Die Behandlung des Reformationszeitalters mit seinen überaus bedeutsamen und mannigfaltigen Erscheinungen behalten wir mit gutem Grunde dem Seminar selber vor; höchstens, dass wir von den Aspiranten desselben die Hauptthatsachen aus dem Leben Luthers verlangen. Aus der mittelalterlichen deutschen Geschichte soll ins Seminar mitgebracht werden z. B. die Kenntnis der Zustände bei den alten Germanen, ihrer Religion, ihres Cultus, ihrer Stammeseintheilung, ihrer Sitten und Gebräuche, — der Hauptereignisse aus der Völkerwanderung, der Geschichte des fränkischen Reichs besonders unter Karl d. Gr., der christlichen Missionsthätigkeit, der sächsischen Kaiser, besonders Heinrichs und Ottos I., der Geschichte des Städtewesens, der Kreuzzüge, der Mönchs- und Ritterorden, der Städtebündnisse, der Erfindungen, des Handels etc. Beschränken wir uns auch hier (bei der Aufnahme ins Präparandeum resp. ins Seminar) auf ein bestimmt abgegrenztes Pensum von Kenntnissen, so haben wir die größere Garantie, von allen Aspiranten etwas zu bekommen und uns auf ein bestimmtes vorbereitetes Arbeitsfeld verlassen zu können. Nur so ist es möglich, für das Seminar ein neues, den Seminaristen wirklich verständliches und interessantes Material zu reserviren. In der dritten Präparandenclasse (der sechsten des gesammten Seminarcursus) bieten wir eine Culturgeschichte des Alterthums, wobei wir uns vorwiegend auf Religion, Literatur, Kunst, Gewerbe und Handel und auf die Art staatlicher Einrichtungen einlassen. In der zweiten und ersten Präparandenclasse repetiren und ergänzen wir die Geschichte des Mittel-

alters, um daran eine eingehendere Behandlung des Reformationszeitalters — bis 1648 — anzuknüpfen. Wir behandeln die Entstehung und den Verlauf der deutschen sowie der Reformation in der Schweiz, Frankreich, den Niederlanden, Großbritannien etc. Den zwei unteren Seminarclassen endlich bieten wir die Geschichte von 1648—1815 resp. bis 1830 und zwar in der Weise, dass wir die rein politischen, namentlich aber die kriegerischen Begebenheiten hinter die Geschichte der culturellen Verhältnisse zurücktreten lassen. Doch legen wir auch auf die vorzüglichen Wandlungen im staatlich-socialen Leben — z. B. den Übergang aus der feudalen in die absolute resp. in die constitutionelle Monarchie — sowie auf eine eingehendere Charakteristik der vorzüglichsten Träger der geschichtlichen Entwickelung großes Gewicht (wir haben in diesem Interesse u. a. eine Sammlung von Charakteristiken aus Rankes sämmtlichen Werken für die reifere Jugend vor Jahren erscheinen lassen). Eine geschichtliche Chrestomathie mit Abschnitten aus unseren und vielleicht auch fremdländischen Historikern, in welcher theils zusammenfassende Betrachtungen über größere geschichtliche Ereignisse, theils Charakteristiken hervorragender Persönlichkeiten, theils mustergiltige Schilderungen von einzelnen Ereignissen geboten würden, haben wir oben bereits empfohlen und würden uns von einem solchen Schulbuche für reifere Schüler die anregendste, bildendste Lectüre versprechen. Wir setzen als selbstredend voraus, dass der Geschichtsunterricht im Seminar außer dem empirischen besonders auch das speculative und ästhetische, wie das sympathetisch-sociale Interesse erregen und befriedigen müsse, dass es also mit dem Abarbeiten einer Menge disparat liegender Einzelheiten nicht gethan sei. (Wie wir überhaupt von den Aufgaben des geschichtlichen Unterrichts denken, haben wir u. a. in den „Pädagogischen Studien 6. und 8. Sammlung“ des Näheren entwickelt; siehe auch meine „Pädagog. Streifzüge“ in dem Artikel: „Campe über den Geschichtsunterricht“.)

Die Geschichte der Pädagogik haben wir als Geschichte des Unterrichts in die zweite Seminarclasse verlegt. Das Lehrreichste aus jener Geschichte bleibt eben doch diese Specialgeschichte des Unterrichts, innerhalb deren auch wiederum ohne sonderliche Einbuße der Anfang eingehender Darstellung mit dem 16. Jahrhundert gemacht werden könnte. Eine eigentlich wissenschaftliche Durcharbeitung didaktischer Materien fällt bekanntlich noch beträchtlich später, und würde es sogar im Interesse des Seminaristen liegen, wenn man ihm, statt vielfach lediglich um der Vollständigkeit des historischen Mate-

rials willen gebotener pädagogischer Gemeinplätze und unnütz in die Länge gezogener biographischer Notizen, wirklich anregende, der Wissenschaft der Pädagogik nahestehende Capitel eröffnete. Aus der Durcharbeitung von manchen Artikeln aus Mager's Revue lässt sich sicher mehr lernen, als aus allerlei pädagogischen Einfällen mittelalterlicher Kirchenväter. Was aber über die Geschichte einer specielleren Unterrichtslehre, der wir doch, abgesehen von den allerdings auch jetzt noch sehr zu beachtenden Theorien eines Plato, Aristoteles, — Plutarch — Vives, Vincent v. Beauvais, Montaigne, Ratichius(?) etc., erst seit Comenius und in noch engerem Sinne seit dem Beginne der neueren Philosophie begegnen, hinausliegt und in die allgemeine Geschichte der Pädagogik, besser der populären Erziehungsideen und der ihnen entsprechenden Praxis gehört, das können wir mit gutem Grunde in die oben erwähnte Culturgeschichte der alten, mittleren und neueren Geschichte verflechten. Eine völlig erschöpfende Erledigung dieses Pensums im Seminar halten wir für ebensowenig angezeigt, wie diejenige anderer Disciplinen; vielmehr wollen wir auch in diesem Fache nur auserlesene, aber desto inhaltreichere und gewichtigere Abschnitte mittheilen, damit wir zu fortgesetzter eigener Fortbildung anregen. Zu solcher Anregung wird aber eben immer die Anleitung zu einer in die bedeutsamsten Stoffe eindringenden Behandlung am besten geeignet sein. Wir möchten also gerade auch aus der neueren Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik, demnach aus der Schule Herbarts, die Hauptpunkte behandeln, statt dass wir vielleicht mit den Philanthropen und Pestalozzi abschließen. Der letzte und höchste Zweck der Geschichte der Pädagogik (und speciell des Unterrichts) wird, soweit es sich um den Seminarunterricht handelt, immer der bleiben, einmal den pädagogischen Gedankenkreis und somit die pädagogische Erfahrung zu erweitern, sodann die jugendlichen Geister zu einer denkenden Betrachtung und Prüfung fremder Theorien wie praktischer Einrichtungen anzuleiten. Es genügt daher auch keineswegs, in einer Prüfung über Materien der Geschichte der Pädagogik zu fragen: wann hat N. N. gelebt, welchen Lebensgang hat er gehabt, welche Schriften verfasst, welche Meinungen ausgesprochen, welche praktisch-pädagogische Wirksamkeit geübt etc., sondern man wird auch fragen müssen einmal nach dem Zusammenhang dieser oder jener Theorie theils mit allgemeinen Zeitströmungen, theils mit früher dagewesenen und später eingetretenen Theorien, sodann nach der Berechtigung und dem inneren Werte der betreffenden Gedanken. Erst unter solcher Bedingung kommt Übersicht über den Stoff und Be-

herrschung desselben, erst so kann man erkennen, ob der Stoff mehr blos mit dem Gedächtnis aufgenommen, oder auch zur Erkenntnis erhoben wurde.

In der Geographie glauben wir folgendes von den Aspiranten des Seminars fordern zu dürfen: Bekanntschaft mit den Hauptcapiteln aus der mathematischen und physischen Geographie, die aber programmmäßig festzustellen sind, da bekanntlich auch in diesen Gebieten ein ungemein reiches Material angehäuft worden ist (von dem daher eben nur ein Theil auf den früheren Stufen des Unterrichts durchgearbeitet werden kann); übersichtliche Kenntnis der außereuropäischen Erdtheile, speciellere Europas und da wiederum von Deutschland. Für den Seminarunterricht selbst halten wir folgende Pensen für besonders beachtenswert: eine eingehendere Behandlung der mathematischen Geographie, bei welcher u. a. die Aufgaben und Fragen von Stößner, Bartolomäi — s. bei Heckenhayn — benutzt werden mögen und das Zusammengehen von mathematischem und geographischem Unterricht zu fordern ist. Es wird der mit der astronomischen Geographie einigermaßen vertraute Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaft es sich angelegen sein lassen, seine reiferen Schüler an sternhellen Abenden, wie wir sie bisweilen, namentlich im Winter genießen, zu astronomischen Beobachtungen anzuleiten und mindestens die Orientirung in den Hauptsternbildern unter freiem Himmel anzubahnen. Wir erinnern uns, dass dergleichen Führungen z. B. der treffliche ältere Jacobi in Schulpforta mit den Primanern im Laufe des Winters vorzunehmen pflegte: — sollten dergleichen Anschauungen am Firmament nicht erst recht für künftige Lehrer am Platze sein! Wir wissen, wie z. B. ein Plato auf den pädagogischen Wert astronomischer Kenntnis hinwies, wie sich dieser edle Denker — ähnlich seinem großen Vorgänger Pythagoras — von der Einweihung des jugendlichen Geistes in die Harmonie des Weltalls und somit in astronomische Betrachtungen einen trefflichen Einfluss auf die Herstellung der inneren Seelenharmonie versprach. Wie wir Lehrer — oder Väter — es bitter empfinden werden, wenn wir auf Spaziergängen mit unseren Schülern oder den eigenen Kindern auf allerlei Fragen nach dem und jenem keine genügende Auskunft zu geben wissen und somit eine erfreuliche Wissbegierde unbefriedigt lassen müssen, vielleicht noch außerdem das Vertrauen zu unserer Gesammtbildung in dem Kinde erschüttern, so kann es uns nicht minder schmerzlich berühren, wenn wir unseren jugendlichen Begleitern so gar nichts zur Orientirung an dem prächtigen Firmament zu bieten vermögen. Wer wollte die Kennt-

nis von Pflanzen, Thieren und Mineralien höher stellen als diejenige von Sternbildern, ihrer Stellung zu einander und von ihren wunderbar gleichmäßigen und darum zu berechnenden Bewegungen. Sind das minder hohe und wichtige Interessen, als etwa die Specialitäten aus der Verzweigung und dem Geäder eines Flussgebietes?! Und was noch eine Hauptfrucht derartiger Belehrungen an der Hand eines gebildeten Lehrers der mathematisch-naturwissenschaftlich-geographischen Fächer sein muss: es dringen neue, höhere, veredelnde Interessen in die Seele der Jünglinge; ihr Sinn wird auf Großes, Bedeutsames hingelenkt.

Und welche Fälle von ebenso interessanten als lehrreichen, den Geist mannigfaltig anregenden Stoffen bietet die physische Geographie, die wir darum geradezu in den Mittelpunkt des geographischen Seminarunterrichts gerückt sehen möchten. Die Lehre von der Luft, von den Erscheinungen im Luftraume und der Luftmasse etc., wie reiche Stoffe bietet sie nicht allein schon dem Lehrer dar, der naturwissenschaftlich-geographische Materien aneinander zu rücken, das Gleichartige auf den verschiedensten Schauplätzen nachzuweisen und die Causalitätsverhältnisse in den physischen Erscheinungen wie diejenigen zwischen Land und Leuten darzulegen und aufzudecken im Stande ist. (In der zweiten Ausgabe meines geographischen Leitfadens — O. A. Schulze, Leipzig — habe ich versucht, einen dem eben Angedeuteten entsprechenden Lehrgang in seinen Hauptzügen darzulegen.) Wir lassen uns zunächst nicht vom gegebenen, „politisch“ abgegrenzten Schauplatze als dem Ausgangspunkte unserer Betrachtung leiten, sondern von einem Hauptthema der physischen Geographie und verfolgen dasselbe nun durch die Räume unseres Planeten. Wie unvermittelt muss es doch erscheinen, von den einzelnen, rein politisch bestimmten Räumen auszugehen und an diese in der üblichen Weise vieler unserer beliebtesten geographischen Leitfäden das gesammte Schema: Lage, Größe, Oberfläche, Bewässerung, Producte, Einwohner, Städte etc. mit den obligaten Anmerkungen wie Einwohnerzahl, Fabrikanlagen, Gebäude, Lage (herrliche, schöne, weltberühmte!!) etc. anzuknüpfen, wobei über Maß und Umfang des zu bietenden Einzelnen wenig Sicheres gesagt zu sein pflegt und, was die Hauptsache ist, sowol die Art der dargebotenen Einzelheiten von zweifelhaftem Wert, als die der Darbietung selbst mit Rücksicht auf die Zerstreutheit der Notizen als völlig unpädagogisch erscheint. Statt wenigstens im Beginne der Durcharbeitung der physischen Verhältnisse diese in größeren Zusammenhängen darzubieten und die politischen Gebiete nur

gleichsam als statistische Füllung hinzuzufügen, um das räumliche Vorkommen jener Verhältnisse darzulegen, geht man von dem politisch bestimmten Raume aus, um eine Menge — nur im Zusammenhange verständlicher und lehrreicher — geographischer Momente in einzelnen zerrissenen Fetzen und Fetzchen darüber darzubieten. Von einer derartigen völlig zweckwidrigen Behandlung hat sich namentlich der geographische Seminarunterricht frei zu halten, um die positiven geographischen Thatsachen, Erscheinungen, Verhältnisse in ihrem allgemeinen physikalischen Auftreten und Ursprunge zur Erkenntnis zu bringen. Wir halten nicht dafür, dass das Gedächtnis mehr als der denkende Verstand bei diesem Unterricht in Anspruch zu nehmen sei, wir halten uns von jeder unnöthigen Belastung des Gedächtnisses mit rasch verfliegenden Einzelheiten frei und arbeiten überall auf ein begreifendes Erkennen und Auffassen wahrhaft wissenswerter Momente hin. Das ist gerade in einem Unterrichte doppelt zu beherzigen, in welchem man so leicht in Gefahr geräth, auf Kosten des Wesentlichen eine Unzahl von nichtigen Einzelheiten zu betonen. Wir wünschen am Ende des geographischen Seminarcursus nicht sowol eine Masse topographisch-statistischer Details vorzufinden, als die Fähigkeit, geographische Verhältnisse und überhaupt die Ergebnisse geographischer Forschungen in ihrer räumlichen Verbreitung wie in ihrem causalen Zusammenhange zu überschauen. Welche Art von Fragen wir an Seminarabiturienten u. a. im geographischen Gebiet richten würden, darüber gibt unser Fragebüchlein für Geschichte und Geographie (2600 Fragen aus der Geschichte und Geographie) zum Theil wenigstens nähere Auskunft. Es kam uns hier besonders darauf an, die Nothwendigkeit einer rationellen Behandlung geographischer Stoffe, sowie die wirkliche Fortführung des geographischen Materials — über die Pensen der vorbereitenden Schulen — im Seminarcursus zu betonen. In allen Lehrfächern gilt es, eine solche Trennung des blos propädeutischen allgemeinen elementaren Unterrichts von demjenigen im Präparandeum und Seminar im Auge zu behalten und für diesen Zweck genaue Aufnahmeprüfungs-Programme aufzustellen.

Was werden wir — um noch auf dieses so wichtige Fach zu verweisen — in „Religion“ vom Seminar- d. h. auch Präparandeumaspiranten fordern? Streng genommen, lässt sich immer nur mit dem „Wissen“ um Religion und religiös-kirchliche Dinge in einer „Religionsprüfung“ operiren, während leider das Vorhandensein von wirklicher Religiosität oder Frömmigkeit, worauf es doch hauptsächlich ankäme, so gut wie ganz außer Spiel bleiben muss. Daher es leicht kommen

kann, dass der mit reichen Kenntnissen über Religion, biblische Urkunden etc. Ausgestattete gleichwol ein irreligiöser Mensch ist. Eine Menge religiösen Prüfungsstoffs fällt von vornherein mit dem geschichtlichen fast völlig zusammen, wie z. B. das Material der Religions- und Kirchengeschichte. Vom Kirchenliede und den Katechismen oder vom religiösen Epos haben wir mindestens auch im literargeschichtlichen Unterricht zu reden, und bei Gelegenheit der jüdischen oder indisch-persischen Culturgeschichte kann man füglich nicht an den religiösen Urkunden der betreffenden Völker gleichgiltig vorübergehen; man würde sonst ein sehr ungenügendes Bild von dem Culturzustande liefern. Was über die rein historischen und auch vom Geschichtslehrer zu beachtenden Stücke hinausliegt, sind u. a. die Abschnitte aus den religiös-kirchlichen Urkunden, die im Religionsunterricht eingehender besprochen, erklärt und theilweise fest eingeprägt werden müssen. Es wird jedem Lehrplane zum Ruhme gereichen, wenn er dem specifischen Religionsunterricht nur dasjenige überweist, was vom geschichtlichen Unterricht abgelehnt werden muss, — oder wozu in einer Schule dieselben Stoffe von verschiedenen Lehrern, in verschiedenem Unterricht behandeln lassen, wenn man doch annehmen darf, dass sie von dem einen Lehrer nach Wunsch durchgearbeitet und beleuchtet werden! Wol mag z. B. die Reformationsgeschichte in verschiedenen Unterrichtscursen nach Art concentrischer Kreise wiederholt auftreten, damit man, entsprechend dem vorauszusetzenden entgegenkommenden Interesse der Schüler, dieses großartige Ereignis in immer tiefer eindringender Stufenfolge behandle. Was aber könnte dazu zwingen, diesen reformationsgeschichtlichen Stoff von zwei verschiedenen Lehrern vielleicht auf derselben Stufe behandeln zu lassen! Kommt das nicht auf Vergeudung der Unterrichtszeit oder aber auf ein gewisses Misstrauen in den einen oder andern Unterricht hinaus!? Wir behalten demnach in der Seminaraufnahme-Prüfung die vorwiegend religions- und kirchengeschichtlichen Materien dem historischen Examen vor und halten uns im Religionsexamen an die Prüfung über Kenntnis und Verständnis von Abschnitten aus den kirchlich-religiösen Urkunden, soweit diese mit 14—15jährigen Prüflingen behandelt werden können. Wir fragen Näheres aus der biblischen Geschichte, namentlich auch aus den evangelischen Berichten über Jesu und der Apostel Lehren und Wirken, lassen uns die zwei ersten Hauptstücke des Katechismus aufsagen, fordern die Bekanntschaft mit einigen Psalmen und einzelnen Sprüchen, die zur Erklärung der ersten beiden Hauptstücke dienen, desgleichen die Bekanntschaft mit einigen beson-

ders populären Kirchenliedern, sowie mit einigen der verständlichsten Gleichnisse des Herrn. Das Aufnahmeprüfungs-Reglement bezeichnet möglichst eingehend, was man voraussetzen wolle, und dem Prüfling ist somit die Möglichkeit gegeben, sich gehörig vorzubereiten, sowie andererseits dem Seminarunterricht, auf Grund des Mitgebrachten genau fortzuarbeiten. Dem Religionsunterricht im Präparandeum und Seminar ist ebenfalls genauer der durchzuarbeitende Stoff — sowie, vielleicht auch im Interesse des Unterrichts, die Art und Weise der Behandlung des Materials wenigstens in den Hauptzügen — vorgezeichnet. Jede Classe hat ihr bestimmtes Pensum; eine Stufe schließt sich naturgemäß an die andere an. Den Hauptgegenstand des Religionsunterrichts im gesammten Seminarcursus wird jedenfalls der biblische Inhalt zu bilden haben und zwar in der Art, dass die historischen Bücher mit den Psalmen vorwiegend dem Präparandeum, die prophetischen Schriften dagegen nebst dem Hiob und den neutestamentlichen Briefen den Seminarclassen (im engeren Sinne) zufallen. Kirchen- und Religionsgeschichte behalten wir, nach Obigem, dem Geschichtslehrer vor und zwar zum Theil speciell dem literargeschichtlichen Unterricht.

(Schluss folgt.)

College Stumm.

Eine Sylvestergeschichte von ***K. Albert.***

(Schluss.)

Ein schwerer Schlag traf uns, als die gute Tante plötzlich starb. Ihr Tod erfolgte schmerzlos; sanft wie ein Kind am Abend entschlummert, schlief sie zum Erwachen in einer besseren Welt ein, aber ihr Heimgang riss eine tiefe Wunde in unser Leben. All ihr Thun war Güte und Freundlichkeit gewesen, in mancher schweren Stunde hatte sie uns aufzurichten und die düsteren Wolken zu verjagen gewusst. Sie hatte viel Schweres erlebt und den herrlichen Glauben an die Menschen, das unerschütterliche Vertrauen auf den, „der Wolken, Luft und Winden gibt Wege, Lauf und Bahn“, doch nicht verloren; schlicht und anspruchslos, aber nicht ohne tiefere Bildung, wusste sie namentlich durch ihren natürlichen gesunden Humor manche Trübsalsgrille zu verscheuchen. Ein Blick in ihr freundliches, ruhiges Gesicht mit den klaren Augen hatte in aufregenden Zeitläuften immer etwas ungemein Beruhigendes für mich. Scherzweise half sie mir mitunter tüchtig schimpfen und führte mich dadurch sofort auf den rechten Weg; ich erkannte, wie thöricht und unnütz dies Verfahren war. Ein andermal brachte mich ein trockener Scherz von ihr zum Lachen, und aller Zorn verflog blitzschnell. Wie oft sagte sie: „Die armen Menschenkinder machen sich das Leben doch selbst recht sauer! Da wird gesorgt und gesorgt: Wenn nur das oder jenes erst vorbei wäre! und wenn das Gefürchtete kommt, wird's auch überwunden. Hinterdrein spricht man dann nicht selten: Es war doch eigentlich auch weiter nichts Besonderes! Aber unwiderbringliche Stunden werden durch jenes öde Kümmern und Sorgen vergiftet. Das Leben ist so kurz und bringt so ziemlich jedem Schweres genug, man sollte sich nicht selber um die wenigen Freuden betrügen, sondern thun was der Heiland sagt: „Sorget nicht für den anderen Morgen, denn der morgende Tag wird für das Seine sorgen. Es ist genug, dass ein jeglicher Tag seine eigene Plage habe!“ So und ähnlich redend hatte die liebe Tante uns oft aufgerichtet, wenn manches nicht nach Wunsch gehen wollte, was leider oft genug vorkam. Nun war der liebe Mund auf ewig stumm, und mit heißen Thränen gestanden wir uns, was wir an der Guten verloren hatten, die jetzt draußen unter dem kühlen Rasen schlief. Meine arme Elise traf der Heimgang ihrer mütterlichen Freundin besonders schwer, was in jener Zeit um so gefährlicher war, als sie Hoffnung hatte, zum zweitenmale Mutter zu werden. Mit schwerer Besorgnis sah ich, wie hinfällig und matt sie wurde, ganz anders als

vor der Geburt der kleinen Marie. Todesahnungen peinigten sie, oft fand ich sie mit überströmenden Augen über das Bettchen ihres schlummernden Lieblings geneigt. Meine liebevollen Vorstellungen änderten wenig, denn die verständige Frau bemühte sich von selbst nach besten Kräften, ihres krankhaften Gefühlslebens wieder Herr zu werden. Freilich wollte dies gar nicht glücken, und deshalb sah ich den kommenden schweren Stunden mit tiefer Herzensangst entgegen. Sie kamen, kamen furchtbarer, als meine gemarterte Phantasie sich dieselben ausgemalt hatte. Wie vielmal erinnerte ich mich in jenen qualvollen Augenblicken an die Worte eines Freundes: „Wer den Menschen nicht in die Welt kommen und nicht aus der Welt hinausgehen sah, der hat nicht gelebt!" Was für ein armes, gequältes Geschöpf ist doch solch ein armes Weib! Viele jammervolle Stunden lang schwebte Eliseus Leben in Todesgefahr, endlich, endlich war das Schlimmste vorüber! In der Wiege, aus der Mariechen für immer ausquartiert worden war, lag ein winziges Mägdlein, blass, matt, ohne jede frische Lebensregung. Es ward unser Schmerzenskind, ein herziges, anschmiegsames, kluges Geschöpfchen, aber zart und schwach, bei jedem rauhen Luftzuge zusammenschauernd, unter jedem ungewöhnlichen oder lauten Geräusch krankhaft erbebend, gegen Fremde furchtsam und scheu. Seine Geburt kostete der Mutter beinahe das Leben, seine Pflege und Erziehung war eine endlose Kette von Kummer und Sorgen für uns. Und vielleicht gerade deswegen umfassten wir das kleine Wesen mit solch inniger Zärtlichkeit. Alle Kinderkrankheiten, welche unser Städtchen heimsuchten, befielen gewiss auch unsere arme kleine Anna; fünfmal wurde sie durch Erkrankung am Croup dem Tode nahe gebracht. Dennoch behielten wir sie, zur Verwunderung aller Leute, die das bedauernswerte Kind kannten.

Dass meine Frau unter den beständigen Sorgen und Anstrengungen bedenklich litt, dass sie nervös wurde und anhaltend kränkelte, bemerkte ich mit tiefem Herzweh — dagegen thun konnte ich fast nichts. Unser Arzt erklärte zwar, eine Cur in Bad S. werde ihr sehr gut thun; aber woher sollte ich die Mittel dazu nehmen? Mein Einkommen reichte ohnehin nur ganz knapp zur Bestreitung des Lebensunterhaltes aus, und eine größere Summe zu borgen, hätte wol den Ruin unseres Hausstandes zur Folge gehabt; auch wehrte die liebe Leidende beharrlich ab, mich immer wieder mit der Versicherung tröstend, ihr Zustand sei durchaus nicht so gefährlich, wie ich mir's in meiner Schwarzseherei immer ausmale. Wie gern glaubt das schwache Menschenherz, was es wünscht! Ich machte mir wirklich zuletzt weniger Sorge um ihren quälenden Husten, den die Gute in meiner Gegenwart möglichst zu unterdrücken suchte. An äußeren Hemmnissen, die meine Gedanken unablässig zu beschäftigen und gänzlich abzulenken geeignet waren, fehlte es niemals; war doch mein ganzes Leben jetzt eine Kette von Sorgen, Kümmernissen und Entbehrungen schwerster Art. Mein Herz blutete bei dem Gedanken, dass ich diejenigen, die mir so unendlich theuer waren, darben und leiden sehen musste. Unser Arzt, mein besonderer Freund und ein trefflicher Mann, heischte wiederholt mit einer an ihm, dem etwas derben Berather, auffallenden Zaghaftigkeit bessere, kräftigere Nahrung für meine Kranken — ich zermarterte mir das Hirn darüber, wie ich Mittel beschaffen könne, um seinem nur zu gerechtfertigten Verlangen nachzukommen — vergeblich. Nächte hindurch schrieb ich für einen Anwalt ab — die Bezahlung dafür war so erbärmlich, dass ich

meine Gesundheit unmöglich deshalb riskiren konnte. Dann warf ich mich in fiebernder Hast aufs Schriftstellern, verfasste unter anderem Namen einige Jugendschriften, correspondirte für Lehrerzeitungen, schrieb Leitartikel und Berichte für Tagesblätter — aber lieber Gott! der Lohn war auch für diese Thätigkeit jammervoll gering. Einige größere Arbeiten ward ich gar nicht los — die Ruhe meiner Nächte war umsonst für ihre Abfassung geopfert worden. Was ich innerlich in jener Zeit erduldet — meinem ärgsten Feinde möchte ich's nicht anwünschen. Überall Mangel und Entbehrung und dazu der Anspruch der Welt, die Würde des Standes einigermaßen wenigstens auch äußerlich zu wahren. Wieviel Elise geweint — Gott allein weiß es; ich ahnte es, obwol sie ihre Thränen sorgsam vor mir verbarg. Tausend und abertausendmal verfluchte ich jetzt meinen Leichtsinn, der nicht auf die Warnungen der Freunde gehört, sondern in kindischer Hoffnungsseligkeit das Leben eines geliebten Wesens an mein eigenes dunkles Los geknüpft und dadurch auch auf unschuldige Kinder eine Fülle des Elendes herabgezogen hatte. Zuletzt gerieth ich in einen Zustand förmlichen Stumpfsinns, alles ward mir gleichgültig, nicht selten fürchtete ich sogar für meinen Verstand.

So vergingen zehn qualvolle Jahre; vier Kinder wollten „standesgemäß" erzogen sein, die Besoldung aber war nicht um einen Pfennig gewachsen. Mein armes Weib war von Tag zu Tag bleicher und schwächer geworden — und endlich hatte sie sich zu Tode gehustet.

Nie vergesse ich den furchtbaren Abend, an welchem sie die lieben Augen für ewig schloss; der Blick auf ihr Antlitz sagte mir, wie unendlich schwer ihr das Scheiden von mir, den sie so herzlich lieb gehabt, von ihren der mütterlichen Pflege noch so bedürftigen Kindern wurde. So kam der Tod; seltsam blass lag sie, vom goldenen Sonnenschein verklärt, der voll durch die Fenster flutete, in den weißen Kissen. Die Kinderchen hatte ich aus dem Hause zu einem befreundeten Collegen geschafft, sie sollten das Entsetzlichste, was ein junges Menschenherz treffen kann, wenigstens nicht mit ansehen: das Sterben der Mutter. So durfte ich mich endlich einmal ausweinen, und ich that's von Herzensgrund. All die Qual, all der Jammer, die ich jahrelang stumm getragen hatte, zerrissen die mühsam aufrecht erhaltenen Schleusen und brachen unaufhaltsam in einem wilden Thränenstrome hervor. Wie lange ich, aufgelöst in Weh, die Arme in unendlichem Schmerz über die geliebte Todte gebreitet, vor dem Sterbelager gelegen — ich weiß es nicht; die Besinnung war mir förmlich verloren gegangen, weder die Zukunft mit ihren Schrecken, noch der Gedanke an meine Kinder kam mir in den Sinn. Nur eins dachte, nur eins fühlte ich mit furchtbarer Deutlichkeit: welchen entsetzlichen Verlust ich erlitten; nur eins krampfte mir das Herz in unsagbarem Weh zusammen: die nagende Gewissheit, dass ich meinem armen Weibe, das ich doch immer mit inniger Liebe umfasst hatte, so gar, gar wenig zu bieten im Stande gewesen war! Nur wenige Monden reinen Glückes waren unserem Eheleben beschieden, dann hatten wir Jahre der Sorge und Entbehrung durchkämpft, in denen der Kummer um die Existenz unser Dasein vergiftete, uns nicht zum ruhigen Genusse dessen kommen ließ, worauf wir beide doch die gegründetste Anwartschaft hatten: eines friedlichen Ehelebens. Denn doppelt schmerzlich war mir in jenen Augenblicken die Erinnerung, dass ich manchmal reizbar, sogar heftig gegen die beklagenswerte Verstorbene gewesen war, die so schweres Leid, so vielen

Schmerz getragen hatte, ohne laut zu murren und zu klagen. Diese Stunde mit der Todten allein war die fürchterlichste meines ganzen Lebens: lächelnd hatte sie mir Ade gesagt, lächelnd auf alle meine Selbstanklagen erklärt, sie wisse, dass ich sie immer herzlich lieb gehabt habe und viel besser gegen sie gewesen sei, als ich's jetzt darstelle. Wenn ich einmal kurz oder leidenschaftlich geworden, habe dies seinen Grund eben nur in äußeren Verhältnissen, vor allem in dem Umstande gehabt, dass mich schwere Sorgen bei Tag und Nacht niemals zur Ruhe hätten kommen lassen, und dass ich ihnen bei aller Energie und allem Fleiße doch nie ein Ende zu machen im Stande gewesen sei. Alles Leid, aller Schmerz seien uns von außen gekommen; hätten die hässlichen Sorgen um des Lebens Nahrung und Nothdurft gefehlt, so wären wir gewiss die glücklichsten Menschen gewesen. Trotz jener kleinen Stürme, die ja von den meisten Eheleuten als unausbleiblich angesehen würden, hätten wir eine musterhafte Ehe geführt und sie habe sich in meiner Liebe unendlich glücklich gefühlt. In einer besseren Welt, wo Leid und Schmerz nicht mehr seien, würden wir uns dereinst fröhlich wiedersehen. Alles das hatte die Gute mit einem Ausdrucke des blassen Antlitzes gesagt, durch welchen sie förmlich verklärt wurde. Dann waren ihr plötzlich schwere Thränen in die Augen getreten: „Meine armen Kinder!“ hatte sie geseufzt und — ihr Herz hatte still gestanden. Wieder und immer wieder rief ich mir den liebevollen Ton ihrer Stimme, den Inhalt ihrer letzten Worte ins Gedächtnis zurück, aber der Wurm in meinem Herzen wollte nicht sterben; ich konnte mir's nicht verzeihen, gegen diese Frau jemals unwirsch gewesen zu sein, wenngleich meine Heftigkeit mit dem Druck der Verhältnisse, unter dem ich kaum noch zu athmen vermochte, entschuldigt werden konnte. Dächten wir doch in Augenblicken, in denen uns Zorn und Leidenschaftlichkeit unseren Lieben gegenüber fortreißen wollen, immer daran, wie uns wol zumuthe sein würde, wenn die Gekränkten plötzlich von uns genommen würden! Sicher bliebe manches harte Wort ungesprochen.

Was half's jetzt, dass ich meine gute Elise wieder und wieder um Verzeihung bat? Ihr starres Auge sah mich nicht, ihr Ohr vernahm die Laute des Schmerzes und der Verzweiflung nicht mehr. Da gelobte ich in tiefem, heiligem Ernst, an unseren Kinderchen tausendfach gutzumachen, was ich vielleicht, wenngleich selten und ohne bösen Willen gegen sie gefehlt: mein ganzes Leben, all mein Sinnen und Trachten solle nur der Erziehung der unschuldigen Wesen gewidmet sein, die mir als köstliches Vermächtnis von der Entschlafenen hinterlassen worden waren. Ich küsste den kalten Mund noch einmal, faltete ihr die kalten, mageren Hände auf ihrer Brust und schloss die Augen, in die ich einst so gern geschaut, für ewig.

Seit jener Stunde bin ich, wie Sie mich heute kennen, lieber junger Freund: ernst, verschlossen, aber nicht menschenfeindlich; ich verachte manche Einzelne, aber die Menschheit liebe ich heute noch wie einst. Die schwer errungene Ruhe, welche Ihnen an mir auffällt, ist kein Symptom gewöhnlichen Misstrauens, sondern jene für andere ungefährliche Resignation, welche das Leben nimmt, wie dasselbe nun einmal ist, nicht jene stille Verbissenheit, welche sich in leeren Hoffnungen und naturgemäß daran geknüpften herben Enttäuschungen erzeugte.

Innerlich wie betäubt traf ich alle Anordnungen, welche der Todesfall

nöthig machte: meine größte Sorge war es, den armen Kindern, soweit sie die Bedeutung des schweren Verlustes schon verstanden, die schweren Stunden bis zur Beerdigung möglichst leicht zu machen, indem ich sie von den peinlichen, ja schrecklichen Vorkehrungen zu jenem letzten traurigen Acte nichts gewahr werden ließ. Sie blieben, nachdem sie die Todte kurz nach dem Verscheiden noch einmal gesehen hatten, in der Familie meines guten Collegen, wo die zärtlichste Liebe über den armen Waisen wachte. Für alles, was über die Sorge für meine Kleinen und für ein anständiges Begräbnis des geliebten Weibes hinauslag, war ich vollkommen stumpf; ein Gefühl unendlichen Jammers krampfte mir das Herz zusammen, es war mir, als seien wir, die Überlebenden, an einer wüsten Insel gescheitert und sollten dort fürderhin einsam und traurig, ohne Hoffnung auf Rückkehr in die glückliche Heimat ein beklagenswertes Dasein hinschleppen. Liebe, Hoffnung, Glück — alles, alles schien mir eitel, schattenhaft: schrecklich wahr, wirklich und greifbar war nur eins — der Tod.

Neben mir lag das theure Weib feierlich geschmückt im offenen Sarge; jedermann, dem sie jemals nahe getreten war, hatte sie lieb gehabt, und diese allgemeine Liebe der Bekannten und Freunde hatte die Verklärte förmlich in Kränze und Blumen gebettet. Ihr stilles, liebes Antlitz zeigte keine Spur mehr von all dem herben Weh, das sie getragen, von all dem Schmerz, mit dem sie vom Leben geschieden war. Friedlich ruhte sie unter Laub und Blumen, mir aber schien das Leben ohne sie ohne Inhalt, fast unerträglich. Nur durch den Gedanken an meine Kinder rüttelte ich mich immer wieder aus lähmender Verzweiflung auf: ich musste leben, leben für die theuren Wesen, welche ohne mich doppelt elend, der öffentlichen Wolthätigkeit preisgegeben gewesen wären.

Kein lautes Wort wurde während jener Prüfungstage gesprochen, kein lauter Tritt war hörbar; alle, die kamen und gingen, der Arzt, die Leichenfrau, der Geistliche, die vielen Bekannten und Freunde — sie scheuten die ernste Majestät des Todes, sprachen nur gedämpft, kamen und gingen geräuschlos. Und dennoch herrschte nur nachts vollkommene Ruhe; tagsüber hielt ein beständiges, wenngleich lautloses Hin- und Wiedergehen, eine unablässige gedämpfte Bewegung meine Nerven etwas in Spannung. Unzählig vielemal ging die Thür, Blumen und Kränze wurden gebracht, Condolirende kamen und gingen — eine ungemein wolthuende, fast allgemeine Theilnahme an meinem schweren Unglück gab sich auf mannigfaltige, rührende Weise kund. Aber die Nächte mit ihrer Stille, worin mir die furchtbare Leere meines Inneren doppelt fühlbar wurde, sie schlichen so träge dahin, sie marterten mich mit quälenden Gedanken so furchtbar, dass ich zeitlebens mit Schrecken an sie zurückdenken werde.

Endlich war auch das Begräbnis vorüber, still lebte ich mit meinen Kinderchen dahin. Trotz meines tiefen Wehs fühlte ich, dass sich die klaffende Wunde in meinem Herzen, wenn auch nur langsam, wieder schließen werde. Wie der Haushalt früher bestanden hatte, konnte derselbe nicht fortbestehen, die Seele desselben fehlte ja. Ich nahm ein zuverlässiges jüngeres Mädchen aus einer armen Familie zur Beaufsichtigung der Kinder während meiner Abwesenheit von daheim zu mir und ließ mir das Mittagessen aus dem bescheidenen, aber soliden Gasthause kommen, in welchem ich einst als Junggeselle gegessen hatte; bald indes merkte ich, dass mein Geldbeutel dazu keine ausreichenden Mittel gewährte. Jetzt ließ ich das Mädchen kochen; aber lieber Gott! wie

vielmal verdarb sie die Speisen durch Unachtsamkeit oder Fehler in der Zubereitung. Auch so konnte es unmöglich fortgehen; das an sich gute Mädchen musste weichen, an seine Stelle trat ein älteres Frauenzimmer, das lange Jahre als Stütze der Hausfrau in einer kinderreichen Familie gelebt hatte, letzterer aber bei ihrem Wegzuge in eine weitentfernte Fabrikgegend aus Liebe zur Heimat nicht folgen mochte. Der Haushalt kam besser in Ordnung, die Kinder hatten eine sorgsame Pflegerin an der braven Person — damit ist aber auch alles gesagt. „An verwaister Stätte schaltete die Fremde liebeleer." Die Mutter konnte sie meinen Kleinen nicht einmal annähernd ersetzen, und dass die Haushaltung immer noch mindestens ein Drittel mehr kostete als zu Lebzeiten meiner seligen Frau, sollte ich bald genug inne werden. Elise hatte die große Kunst verstanden, aus Dingen, die viele Frauen für nichts halten und demgemäß als wertlos auf die Seite werfen, noch etwas zu machen, noch eine zweckmäßige Verwendung dafür zu finden. Oft genug hatte ich über ihre Erfindsamkeit darin gelächelt — jetzt aber sollte mir klar werden, wie bedeutungsvoll diese größte Kunst der Hausfrau für einen Haushalt ist, der mit knappen Mitteln und doch anständig und ordentlich geführt werden soll. Für zahllose Dinge, die meine gute Frau niemals genannt, geschweige denn gekauft hatte, die sie vielmehr auf sinnreiche Weise zu ersetzen wusste, wurden jetzt Geldmittel gefordert; so knickerig ich nun gezwungenermaßen auch war, beleidigen durfte ich die alte Rosalie nicht; sie hätte wol zehn andere lohnendere und bequemere Stellen, ich aber vielleicht niemals einen passenden Ersatz für sie bekommen. So schwieg ich denn und zahlte; aber je mehr die Kinder heranwuchsen und dementsprechend größere Summen kosteten, desto schwerer ward auch meine Sorgenlast, unter deren Druck ich frühzeitig zum Greise wurde. Mein höchstes Glück aber war's, dass die Kleinen an Körper und Geist prächtig gediehen; ich brachte mich schließlich so weit, dass ich, alle Sorgen draußen lassend, daheim dieses Glücksgefühl voll und ungetrübt auf mich wirken lassen konnte.

Mehrere Jahre vergingen; eine kleine Besoldungsaufbesserung erleichterte das drückende Joch etwas, meine liebe, frische Marie wuchs prächtig heran, das verjüngte Ebenbild ihrer trefflichen Mutter. Sie trat endlich aus der Schule und nahm jetzt die Sorgen der Haushaltung mit Geschick und Umsicht auf ihre noch jungen Schultern, half die kleineren Geschwister erziehen und machte die alte Rosalie bald vollständig überflüssig. Ein guter Platz für letztere war rasch ausgemacht, und so lebe ich denn seit jener Zeit mit meinen Kindern allein. Nur ein schwerer Schatten fiel noch in mein glückliches Familienleben; im 9. Lebensjahre erkrankte unser gutes Ännchen ganz plötzlich am Scharlach und schon am folgenden Tage wurde das liebe Kind von der heimtückischen Krankheit, zu der sich noch Diphtheritis gesellte, hinweggerafft. Wir alle waren durch ihren jähen Heimgang tiefbetrübt, und heute noch gibt mir's allemal einen Stich durchs Herz, wenn ich an das sanfte Mägdlein denke. Die andern Kinder sind alle gesund und kräftig emporgewachsen und wol gerathen.

Den Frieden im Amte konnte ich leider nicht finden, denn das Verhältnis des Lehrercollegiums zum Rector wurde täglich gespannter. Er tyrannisirte uns auf alle nur erdenkbare Art, schlug auch den berechtigtsten und ruhigsten Widerspruch im Keime todt; stumm gehorchen, ohne Mucksen und ohne Murren,

auch wenn's dem Besonnensten gegen die Natur ging — das war das einzige Mittel, sich vor unablässigem, aufreibendem Ärger zu bewahren. Der Localschulinspector, der altehrwürdige Superintendent, kannte die schweren Fehler des harten Patrons zwar recht gut, war aber viel zu schwach und gutmüthig, um dem Autokraten energisch entgegenzutreten. So hatte letzterer denn vollständig freie Hand und benutzte seine Allmacht ausgiebig. Ganz besonders quälte uns der wenig begabte Mensch durch seine Kleinigkeitskrämerei; große Gesichtspunkte kannte er gar nicht, Äußerlichkeiten in Organisation und Methode verwechselte er mit dem Wesen der Sache und machte namentlich einigen älteren, sehr erfahrenen und tüchtigen Lehrern das Leben dadurch unendlich sauer. Mit allen, auch mit den gutmüthigsten verdarb er's. Niemand unter uns mochte ihn leiden, aber niemand wagte, ihm entschieden Opposition zu machen oder ihn gegebenenfalls bei der Behörde zu verklagen. So lange es galt, die Position in der Bevölkerung und den Vorgesetzten gegenüber zu festigen, war der vollendete Schauspieler und Heuchler gegen die „Collegen" fein säuberlich dahergefahren, wie voreinst Magister Philippus, hatte viel mit ihnen verkehrt, den Schwerpunkt des Anstaltslebens in die Conferenzen gelegt und die arglosen Schulmeister dadurch dahin gebracht, dass sie das Lob des Schlaukopfs mit vollen Backen ausposaunten. Als dies erreicht war, zog Seine Gestrengen in aller Seelenruhe die Saiten nach und nach bedeutend straffer und zwar so harmlos, als ob sich das gehöre und nur eine unerlässliche Consequenz seines früheren Verhaltens sei. Der Verkehr mit den Lehrern außer Dienst wurde auf das Nothwendigste beschränkt, endlich fast ganz abgebrochen. Was hätte man gegen diese Schwenkung thun können? Sich selber Lügen strafen, indem man den täglich offener und abstoßender zu Tage tretenden wahren Charakter des einst so warmherzig gelobten Heuchlers aufdeckte? Wer hätte den „ewig unzufriedenen" Schulmeistern wol geglaubt? Die meisten Leute wären gewiss geneigt gewesen, die größte Schuld auf unsere Seite zu wälzen; bei der Behörde war vollends garnicht anzukommen, denn dort hatte sich der Schelm so sattelfest gesetzt, dass jeder Angriffsversuch mehr als tollkühn gewesen wäre. Klüglich wusste er das wahre Verhältnis zu verbergen, indem er öffentlich sehr vertraulich und wolwollend mit seinen Lehrern verkehrte. Mit einer Anzahl einflussreicher Bürger hatte er einen förmlichen „Ring" nach amerikanischem Muster gebildet und wusste dadurch sowol, wie durch seine verwandtschaftlichen Beziehungen vieles durchzusetzen, was ein anderer gewiss nicht fertig gebracht hätte, wenigstens nicht mit ehrlichen Mitteln. Es blieb uns also nichts übrig, als stille sein und gehorchen. Mir wurde dies gar nicht besonders schwer, denn ich hatte mich, durch meine ungünstigen Verhältnisse gezwungen, immer mehr aus dem geräuschvollen öffentlichen Leben in die Stille meines Familienlebens zurückgezogen. Nach dem Tode meiner Frau fühlte ich selbstverständlich noch weniger Neigung, mich in das unruhige Leben und Treiben der Welt zu mischen. So that ich denn gewissenhaft meine Schuldigkeit und suchte Trost für so manche bittere Erfahrung im amtlichen Leben bei meinem Weibe und meinen Kindern; wären die miserablen Sorgen um die Existenz nicht gewesen, das Vergessen der amtlichen Nothlage würde mir nicht allzuschwer geworden sein. Die Noth des Lebens aber, die so außerordentlich leicht verbittert, machte mich auch empfindlicher gegen jene Verhältnisse, als ich's sonst wol in dem Bewusstsein

gewesen wäre, dass ich allein doch nichts dagegen auszurichten im Stande sei. dass vielmehr nur ein geschlossenes, gemeinsames Vorgehen Abhilfe zu schaffen vermöge.

An diesem Zusammenhalte, diesem stärkenden Gefühle der Gemeinsamkeit aber fehlte es vollständig; man raisonnirte unter sich, ballte die Faust in der Tasche und — schwieg. Da änderte sich die Situation mit einem Schlage und zwar durch den Rector selbst.

Einer der Collegen, ein äußerst gutmüthiger, aber etwas schwerfälliger und formloser Mensch, bekam einer Kleinigkeit halber Streit mit Sr. Gestrengen. Wer dabei recht oder unrecht hatte, konnte niemals festgestellt werden, denn die Skandalscene trug sich unter vier Augen zu; später behauptete dann der eine das gerade Gegentheil von dem, was der andere sagte. Wahrscheinlich hat der Rector nicht ganz unrecht gehabt, aber die gröbliche, rohe Art, in welcher er den Renitenten behandelte, erbitterte das ganze Collegium, jenen Zuträger ausgenommen, aufs tiefste. Wie durch Zaubergewalt war jetzt Einigkeit hergestellt, Muth geschafft. Wir hielten eine Zusammenkunft, den Horcher und Spion selbstverständlich ausgenommen; alle waren der Meinung, wir müssten uns des von Aufregung und Angst vor der drohenden Untersuchung auf das Krankenlager geworfenen Collegen annehmen, und zwar in seinem, wie in unserem Interesse. Ich selber verhielt mich bei den erregten Verhandlungen zuhörend, bis man mich endlich um meine Meinung fragte. Da erklärte ich dann ruhig und bestimmt, es sei allerdings nach meiner Ansicht Pflicht des Collegiums, sich des so schwer Misshandelten anzunehmen, und zwar, wie man verschiedentlich hervorgehoben habe, in seinem wie in unserem Interesse. In dem seinigen, denn es werde ihn beruhigen, im kritischen Momente zu wissen, er stehe nicht allein; dass bei dem eigenthümlichen Charakter des Rectors, seiner verschlagenen ränkevollen Art unter allen Umständen nur ein ungünstiger Ausgang der bereits anhängig gemachten Untersuchung für den Angeklagten zu erwarten sei, müsse als zweifellos angenommen werden, wenn wir anderen ihm nicht zu Hilfe kämen. Auch unserer eigenen Ehre seien wir's schuldig, den beleidigenden Übergriffen des Rectors gegenüber entschieden, in aller Ruhe zwar, aber auch mit aller Festigkeit Front zu machen. Bereits werde im Publicum von dem skandalösen Auftritte gesprochen, unser Ansehen müsse noch mehr leiden, als es bei manchen Leuten ohnehin schon gelitten habe, wenn wir uns nicht zu einem offenen, klaren Proteste aufrafften. Wir seien doch Männer, keine unreifen Jungen, denen man ungestraft alles bieten dürfe. Dringe unser Tyrann jetzt mit seinem Vorhaben durch, dem Angeklagten mindestens zu einer recht empfindlichen Strafversetzung zu verhelfen, so dürften wir erwarten, dass jedem von uns bei der nächsten Veranlassung genau dasselbe passiren könne, was unserem Collegen begegnet sei. Möge letzterer recht oder unrecht haben — so, wie er behandelt worden sei, hätte er nie und nimmer tractirt werden dürfen. Der Unterschied zwischen einem Rector und einem Lehrer sei keineswegs so unendlich groß, wie unser Vorgesetzter meine; als Parias dürfe er uns nicht behandeln. Thue er's und wir ließen es uns stillschweigend gefallen, so hätten wir nichts besseres verdient. Alle zollten mir Beifall, und einstimmig beschloss man, entschieden Stellung zu nehmen und am maßgebenden Orte offen Farbe zu bekennen.

Mit diesem Beschlusse, scheinbar äußerst muthvoll und entschlossen, trennte

man sich. Und doch — wie jämmerlich rasch schwanden Courage und Mannhaftigkeit, als es zur Entscheidung kam! Bereits am nächsten Morgen ließ der Rector die Mitglieder der Versammlung einzeln zum Verhöre auf sein Amtszimmer kommen, mich zuletzt; er hatte offenbar Wind von unserer Zusammenkunft, und mit der jesuitischen Schlauheit, die sein Handeln auszeichnete, verstand er's, die einzelnen Mitglieder ungemein rasch misstrauisch gegeneinander zu machen, ihnen die Zunge zu ziehen und den künstlich in den Arglosen erregten Zorn klüglich für seine Zwecke und Absichten auszubeuten. Als ich vor Seine Gestrengen trat, war alle Schuld bereits auf meine Schultern abgewälzt. Ich war der Störenfried, der Complotschmied, gegen mich richtete sich die Rachsucht des heimtückischen Mannes in aller Härte und mit aller Verschlagenheit. Im Augenblicke der Entscheidung hatten die Hasenherzen mit Schrecken nur daran gedacht, welches Urtheil die hohe Behörde von ihnen bekommen könne, wie der Gestrenge sie später zur Vergeltung quälen werde, wie die ganze Stadt in Aufruhr gerathen und die Verwandtschaft des Angegriffenen mit dem „Ring“ desselben gemeinsam die Friedensstörer und Verleumder verfolgen, vielleicht gesellschaftlich unmöglich machen würde; was für ein übles Ding es doch sei, peinliche Verhöre vor Behörden durchzumachen und Erklärungen abzugeben, die einem schließlich selbst den Hals brechen konnten; wie furchtbar des Rectors Rache sein werde, die Rache dieses kalten, verschlagenen Egoisten, der allen an List und Geschick zum Intriguiren so unendlich weit überlegen war. Der Erzürnte musste gewisse Bürgschaften des Erfolges bei seinem Vorgehen haben, sonst wäre er, der Generalpfifficus, gewiss viel weniger herausfordernd und entschieden aufgetreten. Sie wussten jetzt auf einmal nur zu gut, was ihnen die Behörde antworten würde, wenn sie Recht forderten: „Schweigt! Wir können Euren Vorgesetzten Euretwegen nicht fallen lassen!“ Das wollten sie vermeiden: der Rector war ja im Grunde genommen wirklich auch so schlimm nicht; wenn man blindlings that, was er wollte, ließ sich ganz leidlich mit ihm leben — nur Widerspruch konnte er nicht vertragen; der mit ihm in Conflict gerathene Lehrer hätte wol auch klüger sein können, er mochte jetzt ausessen, was er sich eingebrockt hatte. So und ähnlich hatte jede der schwachen Seelen gedacht; einer war bemüht gewesen, die Schuld auf den anderen zu wälzen, und ich, der angebliche Hauptredner vom Abend vorher, blieb in der Patsche sitzen. Ein unendlicher Ekel erfasste mich bei dieser offenbaren Fahnenflucht; damals, wie später noch viele, viele Male erfuhr ich, dass die meisten Lehrer unter sich ungemein tapfer und entschieden reden, energisch auf den Tisch pochen, aller Welt den Krieg bis aufs Messer erklären, wenn sich's um Angriffe auf die Rechte und die Ehre ihres Standes handelt, dass aber die größten Schreier in solchen Versammlungen nicht selten auch die größten Hasenfüße sind, wenn's gilt, für seine Überzeugung handelnd oder duldend einzutreten. Diese bittere Erfahrung hat mich noch stiller und vorsichtiger gemacht, als ich ohnehin schon war, aber der Sache unseres Standes bin ich deswegen doch nicht untreu geworden; niemals wieder habe ich mich indes von Declamationen und Drohungen der bezeichneten Art beeinflussen lassen. Dem kalt-höhnischen Rector gegenüber, auch vor der Behörde, bekannte ich mich offen zu dem, was ich gesagt und was jener bereits bis ins Einzelnste hinein von meinen tapferen Collegen erfahren hatte. Er sagte kein Wort dazu, der Gestrenge, aber Blicke und Mienen sprachen deutlicher, als Worte dies gekonnt hätten. Die Herren

von der Schulbehörde machten stille Gesichter bei meinen Eröffnungen, gingen gar nicht weiter auf dieselben ein und entließen mich endlich mit einem gelinden Verweise und der Mahnung, künftig Ruhe zu halten, meine Pflicht zu thun und zu gehorchen. An ihrem Verhalten konnte ich gleichwol merken, dass manches der von mir gesprochenen Worte Nachdenken erweckt hatte und wol in den Geistern der Herren nachwirkte. Aber was half das? Die meisten von ihnen mochten sich um ein paar armer Schulmeister willen nicht aus ihrer gewohnten Ruhe aufstören, geschweige denn zu einer langwierigen, arbeitreichen Untersuchung drängen lassen. Den wahren Thatbestand darzulegen, dass nämlich die anderen Collegen viel länger geredet hatten und ich nur der letzte Sprecher gewesen sei, war mir zu klein und verächtlich; ich nahm, wie schon gesagt, alles auf mich, und die tapfer rückwärts Concentrirten athmeten erleichtert auf.

Viele Tage lang ging ich in einer Stimmung umher, die zu beschreiben unmöglich ist; meine geistigen Kräfte waren wie gelähmt. Ein Berufsleben, worin Menschen wie dieser Rector mit seiner kalten, pedantischen Art, seiner Verschlagenheit und Heimtücke eine solche Rolle spielten; worin die auf reinster Hingabe und Begeisterung für die Herrlichkeit und Größe des Berufes ruhende Selbstachtung so behandelt wurde; worin die Genossen den Ehrlichen und Charakterfesten verriethen; worin die zur Beschützung der Unterdrückten berufenen Männer sich dem offenen Unrecht gegenüber so lau, wenn nicht schonend verhielten — ein solches Berufsleben dünkte mich lange Zeit nicht lebenswert. Es war eine Art Bankerott, den ich damals durchmachte — Bankerott am Vertrauen und an der Hoffnung. Längere Zeit trug ich mich ernstlich mit dem Gedanken, noch umzusatteln, d. h. einen anderen Beruf zu erwählen; die Verhältnisse waren mir so gründlich zuwider geworden, dass ich meinte, fürderhin nicht darin leben zu können. Der Rector that alles in seinen Kräften Stehende, diese Stimmung zu nähren, er behandelte mich häufig geradezu rücksichtslos, anscheinend aber doch mit einer gewissen Scheu. Ganz unverhofft, oft ohne den geringsten Grund und leider nur allzuhäufig erschien er während des Unterrichtes in meiner Classe, an der er beständig etwas zu tadeln hatte: wenn man einmal die ernsthafte Absicht hat, an irgend einer Person, Einrichtung oder Sache etwas Tadelnswertes zu finden, um jeden Preis zu finden, ist das bekanntlich nicht schwer, zumal wenn man als Vorgesetzter einem Untergebenen gegenübersteht, und wenn dieser letztere noch dazu ein armseliger Volksschullehrer ist. Die geringsten Kleinigkeiten, ein im Schulzimmer liegendes Papierschnitzelchen, ein Flüsterwort der Kleinen u. s. w., eignen sich vortrefflich als Anlässe zu bitteren Klagen über Unordnung, Unsauberkeit, Zuchtlosigkeit und wie die Capitalverbrechen des Lehrers alle heißen. Man bildet von jedem Vorkommnis sofort die soundsovielste Potenz und erdrückt den armen Schulmeister unter der Wucht dieser durch solch boshaft generalisirendes Verfahren gefundenen Ergebnisse. Widerspruch macht die Sache nur schlimmer. Klagen bei den vorgesetzten Behörden sind aussichtslos, führen möglicherweise sogar zu einer „Versetzung im dienstlichen Interesse“, denn viel leichter ist es bekanntlich, einen Conflict dadurch, als durch Versetzung des betreffenden Vorgesetzten zu lösen. Kurz, ernstliche Abwehr gegen die Chikanen des liebwerten Herrn Rectors durch einen entschiedenen Vorstoß meinerseits war unmöglich; durch ruhiges, maßvolles, aber festes Entgegentreten zeigte ich dem Gewaltigen, dass ich keineswegs gewillt sei, Holz auf mir hacken zu lassen, und dass er

meine anscheinende Passivität ja nicht als Schwäche auslegen möge. Dadurch hielt ich ihn allerdings noch leidlich in gewissen Schranken, indem er's vermied, mich zum äußersten zu treiben; aber die schändlichen Nergeleien hörten deswegen nicht auf, sie gingen sozusagen nur niemals über eine gewisse Kammhöhe hinaus. Er begnügte sich, mich möglichst oft zu überlaufen, mein Kommen und Gehen in Bezug auf die Pünktlichkeit peinlich genau zu controliren, mich im Unterrichte zu unterbrechen, die Kinder durch harte Worte oder allerlei Querfragen in Verwirrung zu bringen und dadurch ihre angebliche Unwissenheit zu beweisen, meine Ansichten in den Conferenzen zu ignoriren und was dergleichen Liebenswürdigkeiten mehr waren. Was dadurch erreicht werden sollte, erreichte der Heimtückische nur zu gut — mein ganzes Leben und speciell mein Beruf ward mir zur Qual. Wie oft fiel mir in dieser Zeit das früher erwähnte jubelnde Wort Paul Heyses wieder ein. Gewiss ist unter Umständen beides gleich schwer — Vorgesetzter wie Untergebener zu sein, in meinem Falle aber war der letztere ganz ohne Frage der allein beklagenswerte Theil. Und die Collegen? Nicht einen einzigen unter ihnen hatte ich in der Stunde der Gefahr als zuverlässig erkannt. Viele von ihnen waren ehrenhafte, außerordentlich gutmüthige Menschen, aber gerade sie krochen beim gelindesten Anzeichen eines von oben her drohenden Wetters sofort voll Schrecken ins erste beste Mauseloch. Oft gedachte ich in jenen Zeiten quälender Unruhe des Scherzes eines jovialen alten Collegen, der mich beim Eintritt ins Amt wiederholt und nachdrücklich vor dem A B C gewarnt hatte. Als ich den lustigen Schalk nach der Bedeutung der geheimnisvollen drei Buchstaben fragte, ließ er mich lange vergeblich rathen und erklärte erst auf vieles Drängeln meinerseits, er meine damit Advocaten, Beamte und — Collegen. Vergeblich erbat ich weitere Erklärungen von dem seltsamen Kauz; er forderte mich nur nachdrücklichst auf, die Augen offen zu halten. Das Leben werde mir die weiter wünschenswerten Aufschlüsse bald genug bringen; es hat sie gebracht.

Vielleicht, wenn ich jetzt entschlossen ausgetreten wäre oder mich fortgemeldet hätte, vielleicht hätte dann noch vieles Schlimme vermieden werden können. Ich dachte Tag und Nacht lebhaft daran; ganz genau stellte ich mir's vor, wie ich vor meinen Tyrannen hintreten und ihm erklären würde, seine Gewalt über mich habe ein Ende, er möge jetzt cujoniren, wen er wolle; wie er höhnisch lächeln und impertinente Bemerkungen machen und wie ich ihn dann abtrumpfen würde. Das alles stand überaus lebhaft vor meiner Seele; aber ach! den Muth zum entscheidenden Handeln fand ich nicht! Mein Austritt aus dem Lehramte wäre mir als eine Art Hochverrath, als eine Sünde wider den heiligen Geist erschienen; einen so herrlichen Beruf weltlichen Vortheiles halber aufgegeben zu haben — dieser Gedanke hätte mich sicher niemals wieder recht zur Ruhe kommen lassen. Nur zu lebendig fühlte ich, dass die Lehrthätigkeit, der Umgang mit unschuldigen Kindern die Bedingung alles und jeden Lebensglückes für mich geworden war, dass mein Leben mit der Trennung davon aufhöre, Leben zu sein. Und sicher nicht ganz mit Unrecht fürchtete ich, meine künftige Büreauexistenz werde nur ein Zustand stillen sich innerlich Verblutens sein. Ich konnte mir absolut nicht vorstellen, dass ich mich in einer anderen Thätigkeit jemals so wol fühlen werde, wie unter meinen lieben Kleinen. Also nichts von Fahnenflucht! Aber auch die Meldung zu einer anderen Stelle wollte mir nicht statthaft erscheinen, sie kam mir immer wieder

wie ein Act armseliger Feigheit vor, und den Triumph, mich zu einem solchen gezwungen zu haben, durfte ich meinem boshaften Widersacher unter keinen Umständen verschaffen. Ich blieb also, blieb mit der heißen Sehnsucht im Herzen nach stiller, friedenvoller Wirksamkeit. Nach und nach gewann die Vorstellung in meinem Geiste Raum, dass ein solches Glück überhaupt nur eine Phantasmagorie, etwas nicht Erreichbares, nur ein schönes Wahngebilde sei. Es schwebte vor meinem Seelenauge wie ein Stück idealen Traumlebens, um welches die Phantasie des Erdensohnes sehnsüchtig schwebt, das aber in unendlicher stiller Ferne seine Glanzgebilde entrollt.

Mit dieser Sehnsucht im Herzen ward ich zeitweise ein gründlich unglücklicher Mensch, den die fortwährend durch den liebenswürdigen Vorgesetzten applicirten Nadelstiche schließlich so nervös machten, dass er schon vor Erregung zu zittern begann, wenn er den Verhassten nur erblickte. Es kam wieder und wieder zu Conflicten zwischen uns, denn er benutzte jede nur einigermaßen günstige Gelegenheit, sich an mir zu reiben, und deichselte sein Fahrzeug dann immer so, dass er bei den Behörden wenigstens nicht geradezu unrecht bekam. Ich wurde krank von allem Ärger, ernstlich krank. Fieberhafte Aufgeregtheit wechselte mit grenzenloser Ermattung, Kopfweh, Schwindel, Fieber stellten sich ein, und schließlich lag ich, mit dem Tode ringend, zum grenzenlosesten Jammer meiner Kinder am Nervenfieber hoffnungslos darnieder. Gebrochen, apathisch, ruhte ich für gewöhnlich auf meinem Schmerzenslager, starrte die Wände an oder betrachtete träumend die Schatten, die mich umgaukelten; dass es meine beklagenswerten Kinder waren, erkannte ich nur in wenigen lichten Augenblicken. Wie ein Traumgebilde erschien mir der Arzt, wie ein Stück wüsten Traumlebens auch das leise Schreiten meiner Pflegerinnen, ihr Flüstern und Raunen. Sonst gestaltete sich der Krankheitsverlauf verhältnismäßig günstig; ich schlief viel und fest und war endlich auf dem Wege der Genesung. Aber wie unendlich schwach und hilflos! Beim ersten Gehversuche stürzte ich zu Boden, viele Wochen lang musste ich noch ganz vorsichtig behandelt werden; das Haar ging mir vollständig aus, und das nachwachsende — war grau. Noch bevor ich wieder ans Schulehalten denken konnte, trat eines Tages der Kreisschulinspector bei mir ein. Ich musste die Kinder ins Nebenzimmer schicken, und nun theilte mir der gutherzige, aber schwache Mann offen mit, was ihn zu mir geführt hatte.

„Ich weiß, was Sie drückt und was Sie krank gemacht hat, lieber Wagner," sagte er äußerst freundlich, aber, wie mir's scheinen wollte, doch halb unsicher in Bezug auf die Wahl der Worte. „Sie sind ja ein kreuzbraver Mensch und ein fleißiger, geschickter Lehrer dazu; aber, nehmen Sie meine Offenherzigkeit nicht übel, Sie haben auch einen bedenklichen Fehler — nein, verzeihen Sie, so darf ich nicht sagen, der Ausdruck ist nicht allein falsch, er ist viel zu hart — sagen wir: eine für Sie selber gefährliche Eigenthümlichkeit: Sie nehmen alles zu tief und schwer, sind zu sensitiv; was andere leichtsinnig abschütteln, das macht Ihnen wochenlang Herzweh, wirkt lähmend und quälend in Ihnen nach. Zu beneiden sind Sie deswegen wahrhaftig nicht; viel glücklicher sind jene kalten oder oberflächlichen Naturen, bei denen kein Eindruck tiefer hervorgebracht werden kann oder bei denen kein solcher Eindruck haftet. Dazu kommt nun auf der anderen Seite Ihr Rector mit seinen mancherlei Charaktereigenthümlichkeiten, einer gewissen Härte, Rücksichtslosigkeit und

Herrschsucht. Ich weiß, dass Sie sich unter den Einwirkungen seines Übelwollens aufreiben; das kann ich nicht zugeben. Direkt und offen Partei für Sie nehmen, darf ich nicht, Sie wissen selber viel zu gut, dass er bei seinem Vorgehen gegen Sie viel zu klug ist, um mir Gelegenheit zum unmittelbaren Einschreiten zu geben; es ist unendlich schwer an ihn zu kommen, zumal er aus einer angesehenen geistlichen Familie stammt und außerordentlich einflussreiche Verbindungen hat. Ihn versetzen, hieße ihn überhaupt unmöglich machen; mit Ihnen zusammen thut's nun einmal nicht gut. Ich sehe ja, wie unbarmherzig er nachträgt. Melden Sie sich selber weg!"

Hier machte ich eine Geberde unwilligen Erstaunens, er aber fuhr, ohne darauf zu achten, nachdrücklich fort: „Ihre Kinder sind sämmtlich Mädchen — Sie brauchen also der Schulen halber nicht allzuviel Rücksicht zu nehmen. Ihre Gesundheit wird wiederkehren, der Herzensfrieden wird sich finden — Sie werden glücklich sein und mir's einst noch von Herzen danken, dass ich Ihnen gerathen habe, die Stelle anzunehmen, welche ich für Sie in Aussicht genommen habe. Ich an Ihrer Stelle würde mich, wie ich die Verhältnisse kenne, keinen Augenblick besinnen, die gebotene Freundeshand zu ergreifen!"

Ein längeres Unterhandeln begann, ich mochte das Feld nicht so ohne weiteres räumen und fühlte mich doch von den ewigen Kämpfen ungemein ermüdet. Dieses letztere Gefühl bekam endlich die Oberhand, zumal ich mir sagen musste, ich habe in allererster Linie die Pflicht, mich meinen Kindern möglichst lange zu erhalten; meine wirkliche Ehre wurde ja ohnehin bei einer Wegmeldung in keiner Weise geschädigt. Ich folgte also dem Rathe des gütigen Mannes, kam in das stille Haingrund, und wie glücklich ich mich dort fühle, lieber Herr College, das kann ich Ihnen nicht sagen und das kann nur derjenige begreifen, der erst durchlebt hat, was ich durchmachen musste. Manchmal meine ich, schöner könne es im Paradiese auch nicht sein. Dass ich doch bei Lebzeiten meines guten Weibes an einen solchen Tausch gedacht hätte! Vielleicht lebte sie noch und wir wären zusammen glücklich mit unseren Kindern, die um keinen Preis in die Stadt zurück wollen. Wie schön das liebe Nestchen in seinem wiesenreichen Flussthale zwischen den immergrünen Bergen liegt, wissen Sie ja, auch, dass ich der einzige Lehrer im Orte bin. Das Schulhaus ist groß, freundlich und schön, liegt auf seiner Anhöhe überaus hübsch; ich habe einen schönen großen Garten, Feld und Wiesen — Noth, eigentliche Noth kenne ich jetzt nicht mehr. Glänzend ist ja unser Los auch heute noch nicht, aber auch nicht traurig; wir sind zufrieden und glücklich. Der Ort ist solid und wolhabend, der Oberförster im Orte mein vertrauter Freund, auch der Pfarrer in unserem Kirchdorfe steht mir freundschaftlich nahe, die meisten Collegen in den Nachbarorten sind stille, wackere Männer — kurz, es fehlt zu meinem vollen Glücke gar nichts mehr, als dass meine gute Elise noch lebte. Hätte ich nur früher daran gedacht, mich an ein solches Plätzchen zu flüchten; vor der schlimmsten Noth wenigstens wären wir dort geschützt gewesen! Nun ist's zu spät für sie, meiner Kinder halber aber bin ich herzlich froh, dass sie die stillen, friedlichen Tage auf unserem Walddörfchen verleben dürfen. Die Praxis hat mich gelehrt, dass eine leidliche Dorfstelle der Stelle eines gering bezahlten Stadtlehrers weit vorzuziehen ist. Und nun, lieber junger Freund, besuchen Sie mich recht bald einmal und sehen Sie unser Glück selbst!"

Der alte Mann schwieg, mir herzlich die Hand bietend, die ich stumm drückte. Aus dem Nebenzimmer scholl's jubelnd: „Prosit Neujahr!“ — es war Mitternacht geworden. Auch wir ließen die Gläser aneinanderklingen, uns herzlich Glück wünschend. Dann traten wir den Heimweg an. Ich konnte es nicht über mich gewinnen, den lieben Collegen allein gehen zu lassen, und begleitete ihn bis vor die Thür des freundlichen Schulhauses; jetzt aber ließ er mich nicht mehr los. Ich musste dableiben, lag bald, behaglich gebettet, in dem allezeit zur Aufnahme von Gästen bereit stehenden hübschen Gastzimmerchen und schlummerte tief und ruhig. Es war förmlich, als fühle man's, dass der Geist heiligen Friedens in diesen Räumen wehe. Den folgenden Tag verbrachte ich gleichfalls noch in dem lieben Hause und gleich ihm noch viele, viele spätere, die als milde Sonnentage in meiner Erinnerung lebendig bleiben werden wie das Angedenken an den lieben alten Collegen Stumm.

Ein Realienbuch und zwei Schulinspectoren.

Von Dr. Friedrich Dittes.

I.

Unter dem Titel „Ein Realienbuch" brachte das Märzheft des „Pædagogiums" (S. 355 ff.) eine Recension, welche den Verfassern des recensirten Buches, den Herren Schulinspectoren Kahnmeyer und Schulze in Braunschweig, als ungerecht und fehlerhaft erscheint und nach deren Meinung theils auf Unwissenheit, theils auf Gehässigkeit beruhen soll. Überdies behaupten die Herren Kahnmeyer und Schulze, dass ich, als Redacteur des „Pædagogiums," ihnen gegenüber nicht correct gehandelt und namentlich ihrer Entgegnung ohne hinreichenden Grund die Aufnahme ins „Pædagogium" verweigert hätte.

Die Herren sind mit allen diesen Meinungen im Irrthum, wie sich aus dem Folgenden ergeben wird.

Soweit mir bekannt, haben die Herren Kahnmeyer und Schulze erstens in einem kurzen Artikel der „Allgem. deutschen Lehrerzeitung" (Nr. 20, vom 18. Mai) und zweitens in einer selbstständigen, ziemlich umfänglichen Broschüre unter dem Titel eines an mich gerichteten „Offenen Briefes" (Verlag von Wollermann in Braunschweig) ihre „Abwehr" niedergelegt, und so kann kein Zweifel sein, woran ich mich bei der Vertheidigung meiner Mitarbeiter und meiner selbst zu halten habe. Es bedarf auch keiner besonderen Rechtfertigung, dass ich von den Kundgebungen der Herren Kahnmeyer und Schulze vorzugsweise den „Offenen Brief" in Betracht ziehe, da derselbe direct an mich gerichtet ist und zudem den wesentlichen Inhalt des erwähnten Artikels der „A. d. L." in sich schließt.

Die Einleitung des „Offenen Briefes" enthält außer einigen allgemeinen Behauptungen, deren Charakter erst nach Erörterung des betreffenden Sachverhaltes klargestellt werden kann, eine Skizze der Correspondenz zwischen den Verfassern des „Realienbuches" und mir, sowie eine Kritik meines Vorgehens ihnen gegenüber, insbesondere meiner endlichen Ablehnung ihrer Entgegnung. Was die Herren da erzählen, ist sehr lückenhaft, und was sie behaupten, völlig ungerechtfertigt. Da sie die Leser über den Streitfall aufklären wollten, so hätten sie auch den Brief mittheilen sollen, in welchem ich ihnen die Gründe meiner Haltung auseinandergesetzt habe. Ich hole also nach, was die Herren Kahnmeyer und Schulze unterlassen haben, indem ich meinen

letzten Brief an diese Herren hier vollständig und wörtlich zum Abdruck bringe. Er lautet:

„Wien, 27. April 1884.

Sehr geehrte Herren!

Da ich mit jedem Tage die Äußerung des zweiten Recensenten auf Ihre Entgegnung erwarte (die des ersten ist bereits in meinen Händen), so glaubte ich binnen kurzem zu einer Antwort auf Ihren letzten Brief das Material vollständig zur Verfügung zu haben, worauf ich Ihnen sofort geschrieben haben würde. Soeben erhalte ich aber von Ihrem Herrn Verleger einen Brief, in welchem er, Ihrem Auftrage gemäß, das Verlangen stellt, ich möge ihm umgehend mittheilen, ob Ihre Entgegnung im nächsten Hefte des „Pædagogiums“ erscheinen werde. Dies veranlasst mich zu einer sofortigen Antwort, welche Sie gefälligst auch Ihrem Herrn Verleger mittheilen wollen.

Da derselbe über die von Ihnen früher gestellten Ansprüche sich in keiner Weise äußert, so muss ich annehmen, dass Sie dieselben aufrecht erhalten, und Ihnen erklären, dass ich Ihren Forderungen nicht entsprechen, also Ihre Entgegnung in der vorliegenden Form und in der von Ihnen verlangten Weitläufigkeit nicht aufnehmen kann.

Wie Sie sich erinnern werden, hatte ich Ihnen am 15. April geschrieben, dass ich bereit sei, Ihre Entgegnung in allem Wesentlichen zum Abdruck zu bringen, dass ich aber die nicht zur Sache gehörigen Stellen, insbesondere alle herabsetzenden und beleidigenden Auslassungen über die Recensenten Ihres Buches streichen müsse. Hierauf haben Sie am 18. April geantwortet, dass Sie zwar einzelne scharfe Ausdrücke und Redewendungen fallen lassen wollen, jedoch beigefügt: „Sollte sich aber die Streichung auf größere Partien, besonders auf den Nachweis der Unwahrheit, auf die Beweisführung der Unkenntnis der Recensenten, auf die mangelhafte Stilistik, oder auf die hier und da gegebenen Reflexionen beziehen, so können wir unsere Zustimmung nicht geben. Wir verstehen es, wenn Sie verhüten wollen, dass einer Ihrer Mitarbeiter blosgestellt werde. Wir aber — das gestehen wir offen — gehen gerade darauf aus, die Achillesferse der Recensenten aufzudecken, denn nur das allein kann uns Genugthuung verschaffen.“

Ich bedaure, auf diese Ihre Intention nicht eingehen zu können, da, wie ich Ihnen schon geschrieben habe, das „Pædagogium“ nicht dazu dienen kann, ausgezeichnete Fachmänner von durchaus ehrenhaftem Charakter mit beleidigenden Auslassungen anzugreifen. Und solche Männer sind es, gegen die sich Ihr Zorn richtet. Ich habe Ihnen dies ausdrücklich schon geschrieben; aber Sie beharren bei Ihren ehrenrührigen Vorurtheilen und grundlosen Voraussetzungen. Wie Sie das verantworten können, weiß ich nicht; dass Sie sich aber so hochfahrend über die fraglichen Recensenten aussprechen, dass Sie es mit denselben nicht nur aufnehmen, sondern sie wie Schulknaben behandeln können, das lässt auf eine so eminente Fachmannschaft auf Ihrer Seite schließen, dass ich Ihnen nur Glück wünschen kann. Sie sind auch davon überrascht, dass eine Recension Ihres Buches im „Pædagogium“ erschienen sei, ohne dass der Redaction ein Exemplar eingesendet

worden sei, und wollen auch hieraus einen Verdacht gegen die Recensenten ableiten. Sie sind abermals im Irrthum. Das fragliche Buch ist auf demselben Wege in die Hände unserer Recensenten gelangt, wie jedes andere, und von einer Beziehung derselben zu Ihren persönlichen Gegnern kann in Wahrheit keine Rede sein. Kurz: die Recensenten haben einfach nach bestem Wissen und Gewissen ihre Pflicht gethan und nichts anderes, und es dürften nicht allzuviele Recensenten existiren, die ihrer Sache so mächtig sind und dieselbe so objectiv, aber zugleich so ernst nehmen, wie die Recensenten des „Pædagogiums". Doch genug, ich kann Ihnen nun über die fraglichen Recensenten nichts weiter sagen. Wenn es Ihnen noch nicht genügt, so wenden Sie sich an sie direct, ihre Adressen sind: 1. Dr. F. Willomitzer, Prof. der deutschen Sprache, der Geographie und Geschichte an der Staats-Realschule im II. Bezirke (Leopoldstadt) in Wien, 2. Dr. C. R. Rieck, Professor der Naturwissenschaften am städtischen Gymnasium im VI. Bezirke (Mariahilf) in Wien. Sie ganz allein sind die Verfasser und Vertreter der Ihnen so unangenehmen Recension.

Außer dem Tone, in welchem Ihre Entgegnung gehalten ist, hindert mich aber noch ein anderer, nicht minder wichtiger Umstand an der Erfüllung Ihres Verlangens. Ihre Entgegnung hat einen Umfang von 46 Quartseiten, und wenn ich auf Ihre Forderungen, welche Sie als Bedingung stellen, eingehen wollte, so dürfte ich wol kaum den 10. Theil streichen. Nun müsste ich doch billigerweise auch den Recensenten wieder das Wort zur Rechtfertigung geben, und so würden nach einer wol ziemlich sicheren Rechnung circa zwei Druckbogen nöthig sein, um den beiderseitigen Äußerungen Raum zu bieten. Gestatten Sie mir die offene Bemerkung, dass mir dazu Ihr Buch nicht bedeutend genug ist. Da Sie mit dem, was recht und billig gewesen wäre, nicht zufrieden sind und es ausdrücklich zurückweisen, so kann ich vorläufig in Ihrer Sache nichts thun. Die allermeisten Leser des „Pædagogiums" würden eine bogenlange Verhandlung über Ihr Realienbuch langweilig und wenig ersprießlich finden, zumal die Recensenten, wie ich aus der bereits vorliegenden Rechtfertigung des einen bestimmt ersehen und aus mündlichen Äußerungen des anderen vermuthen kann, ihre Ausstellungen aufrecht erhalten, folglich im Wesentlichen etwas Neues nicht zu Tage kommen würde. Dass Sie in der seither erschienenen zweiten Auflage Ihres Buches eine Reihe der fraglichen Ausstellungen bereits verbessert haben, worauf Sie in Ihrer Entgegnung verweisen, kann natürlich kein Argument gegen die Recension der ersten Auflage Ihres Buches sein. Übrigens sind, wie Sie bestimmt glauben können, auch in der zweiten Auflage Ihres Buches noch eine ziemliche Anzahl sehr grober Fehler geblieben, die Ihnen auf Ihre in Aussicht gestellte Angriffsaction nachgewiesen werden sollen. Wir sehen derselben ruhig entgegen und hoffen sie bestehen zu können. Ich meinestheils würde meinen, es sei das Beste, wenn Sie schwiegen und in aller Stille an der weiteren Verbesserung Ihres Buches arbeiteten. Wenn Sie aber etwas anderes vorziehen, so werde ich Ihre freie Entschließung ebenso achten, wie ich mir vorbehalte, nach eigenem Ermessen meine Schritte zu bestimmen. Und daher kann ich Ihnen nur sagen, dass ich vorläufig nicht in der Lage bin, Ihr Buch aufs neue im „Pædagogium" zur Verhandlung zu bringen, dass dies aber geschehen soll, wenn Sie durch die

in Aussicht gestellten Schritte dazu Veranlassung geben. Selbstverständlich werde ich dann auch Ihrer Entgegnung, soweit es nöthig sein wird, Raum geben; an und für sich ist sie zu wenig lehrreich, als dass ich sie in der geforderten Ausführlichkeit zum Abdruck zu bringen mich entschließen könnte. Ihnen dieselbe zurückzusenden, dazu kann ich mich nicht entschließen; sie ist nach Ihren eigenen Erklärungen noch keineswegs erledigt, soll vielmehr von Ihnen zum Ausgangspunkt einer literarischen Fehde gemacht werden, und ich werde sie dann brauchen, um diese Fehde zu führen. Vorläufig bleibt sie sammt Ihren Briefen, der neuen Auflage Ihres Buches und den Ausführungen der Recensenten in meiner Verwahrung. Ihnen kann ein Schaden damit nicht geschehen, da Sie doch ohne Zweifel das Concept Ihrer Entgegnung noch besitzen; ich aber bedarf zu meiner und meiner Mitarbeiter Rechtfertigung nebst dem übrigen einschläglichen Materiale auch das Original Ihrer Entgegnung. Ich gestehe Ihnen offen, dass mich zu dieser Vorsicht Ihre bisherige Correspondenz, namentlich die in derselben auffallend hervortretende Neigung zu Fictionen und Verdächtigungen veranlasst. Sie müssen aber nicht glauben, dass Sie uns mit groben Invectiven bedienen können, und dass wir nach dem Genusse derselben ein wichtiges Beweismittel für die Art Ihres Auftretens Ihnen wieder ausliefern sollen. Wir bedürfen keiner Nachsicht von Ihrer Seite; Sie haben aber auch durch Ihre Haltung uns nicht zur Nachsicht verpflichtet, und wenn Sie den Kampf wollen, so sollen Sie ihn haben. Für heute muss ich Ihnen nur noch in Kürze bemerken, dass alle die ehrenrührigen Insinuationen, welche Sie meinen Mitarbeitern und zum Theil auch mir machen, jeder thatsächlichen Grundlage entbehren, und dass ich sie deshalb entschieden zurückweise. Ich kann Ihnen meine Verwunderung nicht verhehlen, dass Sie als gebildete Männer es vermocht haben, dieselben vorzubringen, und muss Ihnen sagen, dass ich nicht gewohnt bin, Briefe wie die Ihrigen zu empfangen.

Verzeihen Sie diese offene Aussprache, und seien Sie überzeugt, dass ich und meine Mitarbeiter, die wir ja mit Ihrer Person in keinerlei Beziehung stehen und bisher nicht im entferntesten bekannt waren, in Ihrer Sache ebensowenig von persönlichen Motiven geleitet worden sind, wie in anderen Fällen unserer literarischen Thätigkeit.

Hochachtungsvoll Ihr ergebener

Dittes."

Jeder unparteiische Leser wird aus diesem Briefe entnehmen, dass die Herren Kahnmeyer und Schulze sich mit einer sachlich gehaltenen und in einem anständigen Tone verfassten Entgegnung nicht begnügen wollten, und dass ich die Aufnahme ihres Elaborates schließlich verweigerte, weil die Herren weder auf grobe Beleidigungen, noch auf zwecklose Weitläufigkeiten und Abschweifungen verzichten wollten. Die Herren Kahnmeyer und Schulze hätten außerdem noch manches andere aus meinem Briefe entnehmen können, weil ihnen ja der Inhalt ihrer eigenen an mich gerichteten Briefe, auf welche der meinige die letzte Antwort war, erinnerlich sein musste. Da sie es nicht für gut befunden haben, auch dieses andere „zur Orientirung der Leser" mitzutheilen, wozu es doch in der That sehr dienlich ist, so werde ich es noch

nachtragen, wodurch zugleich die Überschrift meines heutigen Artikels erklärt werden wird.

Zuvor aber müssen wir auf die eigentliche Hauptsache, auf den Inhalt der fraglichen Recension und der gegen diese gerichteten „Abwehr“ eingehen, um zu sehen, ob jene wirklich, wie die Herren K. und Sch. behaupten, „ein Gemisch von unwahren, halbwahren, entstellenden, einseitigen, parteiischen und nur in verhältnismäßig wenig Stellen berichtigenden Behauptungen“ sei. Erst wenn wir hierüber uns ein Urtheil gebildet haben, kann auf alles andere, was die Herren K. und Sch. sonst noch vorbringen oder verschweigen, das richtige Licht fallen.

Das Werk, welches den Recensenten vorlag, enthält im ersten Theile Weltgeschichte, im zweiten Geographie, im dritten Naturgeschichte; diese Reihenfolge wurde natürlich auch in der Recension eingehalten, und wir haben keinen Grund, von ihr abzuweichen. Der „Offene Brief“ der Herren K. und Sch. zeigt zwar eine andere Gliederung, indem er zuerst eine Rede an mich, dann Allgemeines über die Recension, dann ein Stück zur Naturgeschichte, dann einiges zur Weltgeschichte und Geographie, dann Stilistisches, ferner Nachträge zur Naturgeschichte und endlich nochmals Allgemeines enthält. Da indes diese etwas bunte Disposition wol nur durch äußere Umstände, nicht durch sachliche Gründe bedingt war, so werden die Herren K. und Sch. einverstanden sein, wenn ich zuerst der Ordnung folge, welche sie selbst in ihrem Realienbuche eingehalten haben, und dann zum Allgemeinen übergehe, welches ja, wie unter Pädagogen nicht zweifelhaft ist, erst aus dem Besonderen abstrahirt werden kann. Das will sagen: erst wenn wir wissen, was in Sachen der Weltgeschichte, der Geographie und der Naturgeschichte von den streitenden Parteien behauptet wird, lässt sich ein begründetes Gesammturtheil über die Recension und über die „Abwehr“ sowie über die Verfasser beider Schriftstücke gewinnen.

II.

Aus der Recension über den geschichtlichen und den geographischen Theil des „Realienbuches“ greifen die Verfasser desselben (S. 20 des „Offenen Briefes“) zuerst den Punkt heraus, dass Prof. Willomitzer den Satz tadelt, im Teutoburger Walde seien die Deutschen über die Römer mit dem Rufe „Freiheit, Freiheit!“ hergefallen, und habe Hermann den Kampfgenossen zugerufen: „Drauf, Brüder, drauf!“ (So steht es auch wieder in der zweiten Auflage des „Realienbuches“ S. 33.)

Da nun die erwähnten Exclamationen nicht von einem einzigen Geschichtschreiber bezeugt sind, also nicht als historisch, nicht als wahr angesehen werden können, so muss meines Erachtens jeder geradsinnige Mensch die Ausstellung Willomitzers einfach für gerechtfertigt halten. Aber nicht so die Herren K und Sch. Sie müssen recht haben und Willomitzer unrecht. Wenn sie sich mit der thatsächlichen Bemerkug begnügten, sie hätten ihre Ausschmückung von Grube entlehnt, so wäre nichts weiter zu sagen, als dass eine Erdichtung auch dann nicht zu einer Thatsache wird, wenn sie von Grube herrührt. Aber

die Herren K. und Sch. machen zu ihrer Rechtfertigung ein breites und nichts beweisendes Gerede. Der Recensent habe, sagen sie, mit seinem Tadel „zugleich seine Pfeile auf keinen geringeren als den seligen Grube abgeschossen, dessen Name in der ganzen deutschen Lehrerwelt einen hellen Klang hat" u. s. w. Sie führen auch an, dass im „Pædagogium" selbst Grubes psychologische und methodische Leistungen anerkannt seien und rufen dann aus: „Welch ein Widerspruch zwischen März- und Aprilheft!" Einen solchen Widerspruch aber kann man nur entdecken, wenn man annimmt, mit der Anerkennung der psychologischen und methodischen Leistungen Grubes müsse zugleich dessen Autorität als Historiker anerkannt sein. Wer hat denn aber behauptet, dass Grube ein Geschichtsforscher, ein competenter Fachmann in historischen Fragen gewesen sei? Urtheilsfähige Männer gewiss nicht und das „Pædagogium" auch nicht. Da nun die Herren K. und Sch. selbst den Einwurf Willomitzers als einen „sachlichen Punkt" bezeichnen, wie können sie sich mit einem Namen decken wollen, der in dieser Beziehung kein Gewicht hat? — Übrigens ist denn doch auch zu bedenken, dass Grube kein „Realienbuch" für Schulkinder geschrieben hat; und wenn die Herren K. und Sch. gar so viel auf Autoritäten halten, so hätte ihnen ja auch einfallen sollen, dass „kein geringerer" als Dr. Martin Luther davor warnt, „die Historien zu schmücken oder zu sudeln". Wer da weiß, welch großer und vielfacher Missbrauch mit der Weltgeschichte getrieben, und wie arg sie zu sehr verschiedenen Zwecken entstellt wird, der kann es nicht gut heißen, dass das „Schmücken und Sudeln" schon in der Volksschule anheben soll, und muss von einem „Realienbuche" vor allem Wahrheit verlangen.

Mit dem „Widerspruch" aber, welchen mir hier die Herren K. und Sch. andichten wollen, ist es nichts, gerade so wie in anderen Fällen. Einen derselben will ich gleich hier anführen, da er mit dem soeben besprochenen große Ähnlichkeit hat. Auf S. 5 des „Offenen Briefes" halten mir die Verfasser desselben vor, dass die Anerkennung, welche ich Herrn Dörpfeld bewiesen habe, nicht in Einklang stehe mit meiner Ansicht über die Realienbücher, die ich verwerfe, während sie Dörpfeld empfiehlt. Die Herren fragen dem gegenüber: „Wo bleibt da die Logik?" — Nun, sie bleibt da, wo man Verstand hat und zwei ganz verschiedene Dinge zu unterscheiden weiß. Wenn ich gewisse pädagogische und didaktische Ansichten Dörpfelds für falsch halte und bekämpfe, kann ich ihn deshalb nicht für einen hochachtbaren, durch persönliche Eigenschaften und Verdienste ausgezeichneten, dem deutschen Lehrerstande zur Zierde und zum Vorbilde gereichenden Mann halten? Nach meinem Dafürhalten widerspricht dies der Logik nicht. Ich habe doch jedesmal meine Gründe gehabt und angeführt, wenn ich für oder gegen Dörpfeld aufgetreten bin. Die Herren K. und Sch. haben gewiss z. B. vor Luther alle Hochachtung, und doch erzählen sie von ihm (S. 68 des „Realienbuches"): „Luther, der anfänglich zum Frieden gerathen hatte, forderte jetzt die Fürsten auf, mit dem Schwerte dreinzuschlagen und kein Erbarmen mit den räuberischen und mörderischen Bauern zu haben." Wenn nun jemand diesen Zug im Bilde Luthers tadelnswert, ja unchristlich findet, oder etwa den Teufelsglauben Luthers und manches andere verwirft: kann er deshalb Luthern nicht für einen der ausgezeichnetsten Männer der deutschen Nation halten? — Ich dächte doch, und sehe hier keinen Anlass zu der Frage: „Wo bleibt da die

Logik?“ *) — Nach dieser Abschweifung, auf welche mich die Herren K. und Sch. geführt haben, und welche nothwendig war, um zu zeigen, wie diese Herren mit Autoritäten umspringen, und wie sie es zuwege bringen, jemandem Widersprüche und Mangel an Logik anzudichten — kehren wir zu den concreten Streitpunkten zurück.

Den zweiten Angriff machen die Herren K. und Sch. auf die Bemerkung, dass die athenische Geschichte seit Solon an die Namen Miltiades, Aristides, Themistokles, Perikles, Alkibiades anzuknüpfen, und dass es daher höchst auffällig sei, dass im „Realienbuche“, welches ja auch athenische Geschichte enthält, von diesen Männern nicht einer auch nur genannt sei. Da machen nun die Herren K. und Sch. wieder ein langes und von der Sache abschweifendes Gerede, indem sie dem Referenten insinuiren, er wolle die Volksschule mit Lehrstoff überbürden oder mit „bloßen Namen und Zahlen“ abfinden. Nun hat aber der Recensent, wie jeder Unbefangene sehen kann, nur sagen wollen: „Wenn einmal athenische Geschichte gelehrt werden soll, was ja im „Realienbuch“ unternommen wird, so können Männer wie Miltiades u. s. w. nicht umgangen werden. Und das ist doch ohne Zweifel ganz richtig, geradeso, wie wenn jemand behauptet, dass man preußische Geschichte nicht rationell lehren kann, ohne die Männer zu nennen, welche in der preußischen Geschichte von entscheidender Bedeutung gewesen sind. Bei dieser Gelegenheit aber von Grillparzer, von „gewissen pädagogischen Bestrebungen“, von Schneidern, Schuhmachern u. s. w. zu reden, dazu hat der Recensent den Herren K. und Sch. nicht die geringste Veranlassung gegeben.

Drittens sind diese Herren darüber aufgebracht, dass Willomitzer die Bezeichnung der österreichischen Länder als „Provinzen“ und die falsche Zahl dieser „Provinzen“ tadelt. Das „Realienbuch“ fixirt diese Zahl mit der Ziffer 13, wofür in der Recension irrthümlich 12 gesetzt war, was aber unwesentlich ist, da 13 so gut falsch ist wie 12, geradeso, wie, wenn in einem Buche stünde, „Preußen zerfällt in 8 Provinzen“, während es doch deren 12 gibt, diese falsche Zahl nicht richtig werden würde, wenn auch ein Recensent aus Versehen 7 statt 8 schriebe. Abgesehen von diesem ganz unbedeutenden Lapsus, den die Herren K. und Sch. zu einer bewussten Unwahrheit stempeln wollen, ist in beiden Punkten der Irrthum ganz auf ihrer Seite und die Wahrheit ganz auf Seite des Recensenten. Was zuerst den Ausdruck „Provinzen“ betrifft, so ist derselbe in Österreich zur Bezeichnung der Kronländer völlig ungebräuchlich, er kommt in diesem Sinne weder im officiellen noch im volksthümlichen Sprachgebrauche vor, weil er in historischer, staatsrechtlicher, überhaupt in jeder thatsächlichen Beziehung ganz falsch sein würde, fast ebenso falsch, wie wenn man die Länder des deutschen Reiches, die Königreiche, Herzogthümer, freien Städte u. s. w. alle mit einander „Provinzen“ nennen und also sagen wollte: die Provinz Bayern, die Provinz Oldenburg, die Provinz Weimar, die Provinz Lübeck u. s. w. Was die Zahl der österreichischen Länder betrifft, so behaupten die Herren K. und Sch. noch immer ganz ungenirt: „Vergessen haben wir jedoch keines der österreichischen Länder.“

*) Bezüglich der Berufung der Herren K. und Sch. auf Dörpfeld ist übrigens noch zu bemerken, dass dieser ausdrücklich ein „Real-Lehrbuch“ verlangt, während jene betonen, dass ihr Realienbuch „lediglich ein Wiederholungsbuch für die Kinder ist“, ein sehr bedeutender Unterschied.

Wenn sie sich nach einem in dieser Hinsicht zuverlässigen Buche umsehen wollten, würden sie ihren Irrthum erkennen. In dem „Lehrbuch der österreichischen Geschichte, der Verfassung und der Staatseinrichtungen der österreichisch-ungarischen Monarchie“ von Hannak z. B. würden sie (S. 123) finden: „Die Gesammtheit der österreichischen Länder. Die Königreiche Böhmen, Dalmatien, Galizien, die Erzherzogthümer Österreich ob und Österreich unter der Enns, die Herzogthümer Bukowina, Kärnten, Krain, Salzburg, Schlesien, Steiermark, die Markgrafschaften Istrien und Mähren, die gefürsteten Grafschaften Görz und Tirol, das Land Vorarlberg und die reichsunmittelbare Stadt Triest bilden die österreichischen Länder, welche eine einheitliche Vertretung im Reichsrathe und eine einheitliche Regierung besitzen.“ Und dem entsprechend führt Hannak nach Maßgabe des Gesetzes vom 2. April 1873 über die Reichsrathswahlen die Länder mit der Zahl ihrer Abgeordneten folgendermaßen auf: „Niederösterreich, Oberösterreich, Böhmen, Mähren, Schlesien, Steiermark, Tirol, Vorarlberg, Kärnten, Krain, Salzburg, Görz, Istrien, Dalmatien, Triest, Galizien, Bukowina.“ In Österreich ist über die Richtigkeit dieser Darstellung kein Zweifel, da jedermann von den politischen, administrativen, rechtlichen, commerciellen, überhaupt realen Verhältnissen berührt wird, welche mit der historisch gewordenen und verfassungsmäßig festgestellten Gliederung des Reiches gegeben sind; auch jedem nichtösterreichischen Kenner der österreichischen Landes- und Staatsverhältnisse ist dieser Sachverhalt geläufig, sowie ihm klar ist, dass dies nicht Nebendinge sind, die von den Herren in Braunschweig beliebig gemodelt werden können. Sie mögen sich noch so emphatisch auf die „einschlägige Literatur“ und auf die „ersten Autoritäten“ berufen, so bleibt es doch unbedingt falsch, die Länder Österreichs „Provinzen“ zu nennen und zu behaupten, es seien deren nur 13. Wenn sie z. B. sagen: „das Erzherzogthum Österreich (Wien, Linz, Bad Ischl)“ — so steht es auch wieder in der zweiten Auflage des Realienbuches, — so ist dies genau so falsch, als wenn jemand anstatt der zwei Provinzen Ostpreußen und Westpreußen einfach sagte: „die Provinz Preußen.“ Von der Grafschaft Görz scheinen die Herren gar nichts zu wissen, da sie nicht einmal die sehr ansehnliche Hauptstadt gleichen Namens nennen, während sie doch z. B. das viel unbedeutendere Bregenz aufführen, freilich unter Tirol, da Vorarlberg für sie auch nicht existirt. Wenn nun ein Mann, der in Österreich geboren ist, in Österreich die Universität absolvirt, außerdem zwei Jahre im Institute für österreichische Geschichtsforschung als wirkliches Mitglied historischen Specialstudien sich gewidmet, über Geschichte und Geographie rühmliche Prüfungen abgelegt hat, diese Fächer seit langen Jahren in der Hauptstadt Österreichs an einer Staats-Oberrealschule lehrt, übrigens bei allen, die ihn kennen, als ein tüchtiger Fachmann und durchaus ehrenhafter Charakter bekannt ist, wenn ein solcher Mann den Verfassern eines „Realienbuches“, zu denen er in gar keiner persönlichen Beziehung steht, objectiv ihre Irrthümer nachweist: dann kommen diese Verfasser, welche, wie aus ihrem Buche und ihrem „Offenen Briefe“ deutlich zu ersehen ist, niemals in Österreich waren und über Österreich auch nichts Ordentliches gelesen haben, mit der Beschuldigung, der Recensent habe nur aus Unwissenheit und gar noch aus Unwahrhaftigkeit ihr Buch getadelt. Da hört freilich alles auf; denn vor einer solchen Dreistigkeit kann ein Willomitzer nicht bestehen.

Hierbei wollen wir, weil es für spätere Auseinandersetzungen von Belang ist, sogleich constatiren, dass W. außer zahlreichen Recensionen für das „Pædagogium“ auch zwei längere Referate geliefert hat, die mit seinem vollen Namen versehen sind (V, S. 191 ff. und VI, S. 490 ff.). In einem Punkte versuchen die Herren K. und Sch. sich noch zu rechtfertigen, indem sie sagen, sie hätten absichtlich die zwei Länder Nieder- und Oberösterreich nicht unterschieden, „da unsere Volksschüler sowieso an den vielen Ländernamen Österreichs vollauf zu lernen haben“; ihr Buch sei ja nicht für österreichische Schulen berechnet. Aber haben denn die österreichischen Volksschüler „an den vielen Ländernamen“ Deutschlands nicht noch mehr zu lernen? Und, was die Hauptsache ist: die Herren K. und Sch. haben ja eine ziffermäßige Aufzählung der Länder Österreichs gegeben, sie bestehen auf der Zahl 13 und behaupten ausdrücklich: „Vergessen haben wir jedoch keines der österreichischen Länder.“ Aber sie haben nicht nur mehrere Länder zusammengeworfen, sondern auch mehrere vergessen. Den Lehrstoff aus pädagogischen Gründen zu vereinfachen, das ist gestattet, ja zu billigen; aber ihn verstümmeln, verwirren, entstellen und doch behaupten, er sei vollständig geordnet und correct, das ist nicht gestattet. Was würden denn die Herren sagen, wenn in einem österreichischen Schulbuche Deutschland so behandelt würde, wie sie Österreich behandeln, und wenn dann die österreichischen Verfasser einem deutschen Recensenten, der nur die Wahrheit gesagt hätte, mit dem Anspruch auf Unfehlbarkeit und mit groben Beleidigungen entgegen träten? — Es war doch gewiss ein milder Ausdruck, wenn Willomitzer die „einschlägige Literatur“ und „die ersten Autoritäten“, auf welche die Herren K. und Sch. ihre Unfehlbarkeit bauen, „veraltet“ nannte; und wenn die Herren nicht an blindem Hochmuth und an ebenso blindem Autoritätsglauben litten, würden sie sich die Winke des Recensenten in aller Stille zu Nutze gemacht haben. Aber sie thaten dies theils nicht, theils unter ausdrücklicher Vertheidigung ihrer eigenen Fehler. Hier nur, was hierher gehört. In der zweiten Auflage des Rb. sind die besagten „Provinzen“ gänzlich beseitigt. Daraus darf man doch schließen, dass die Herren K. und Sch. den Irrthum von den Provinzen eingesehen und aufgegeben haben. Nun lese man S. 21 des „O. Br.“ Was steht dort? Ein langes Gerede des Inhaltes, dass die Herren mit ihrem Ausdruck „Provinzen“ ganz recht hätten, und dass ihnen also der Recensent unrecht gethan hätte. Das ist doch wirklich eine Musterleistung von „Abwehr“. Und all dies Zeug sollte ich unverkürzt im „Pædagogium“ zum Abdruck bringen! Und weil ich den Herren nicht nach ihrem Sinne zu Diensten stand, so bin ich kein unparteiischer, kein gerechter, kein humaner Redacteur. Nach meiner Meinung aber müsste ich ein sehr schlechter Redacteur sein, wenn ich in meiner Zeitschrift als wahr beweisen ließe, was mir als falsch bekannt ist, wenn ich ehrenwerte Männer insultiren ließe, und wenn ich so unparteiisch, gerecht und human wäre, wie es die Herren K. und Sch. wünschen. Jeder handelt nach seiner Weise; ich bin zu alt dazu, um mich von diesen neuen Sittenpredigern bessern und bekehren zu lassen.

Ferner gefällt es den Herren K. und Sch. nicht, dass W. an ihrer Angabe, die Maritza sei der größte Fluss der Türkei, Anstoss nimmt. Nun sagen sie aber vorher in ihrem „Rb.“: „Die Türkei liegt südlich von der Donau“, und sie führen ausdrücklich auch Bulgarien als Vasallenstaat der Türkei auf. Da nun für Bulgarien die Donau ohne Zweifel der größte Fluss ist, so geht es

nicht an, einfach die Maritza als den größten Fluss der Türkei zu bezeichnen. Die Herren K. und Sch. berufen sich auf Daniel, welcher aber die Maritza nicht als den größten Fluss der Türkei, sondern der Balkanhalbinsel bezeichnet, was denn doch ein Unterschied ist; denn zur Balkanhalbinsel als einem physischen Stück von Europa gehört freilich die Donau nicht, woraus aber nicht folgt, dass die Türkei als ein politischer Körper mit der Donau nichts zu schaffen habe. Was aber die Herren K. und Sch. bei diesem Punkte gegen W. vorbringen, ist wieder nichts als leeres und der Sache fremdartiges Raisonnement.

Noch etwas Schlimmeres sind ihre weiteren Auslassungen. W. hatte ihnen nämlich auch an ihren „Armeniern“ und ihren „Bonzen“ Ausstellungen gemacht. In der zweiten Auflage haben sie nun das Getadelte gestrichen. Da sollte man doch meinen, es sei abgethan. Aber nein, die Herren K. und Sch. machen wieder einen Wortschwall des Inhaltes, dass sie recht gehabt hätten, und dass die Recension falsch gewesen sei. Und doch haben sie das Getadelte gestrichen, also dem Recensenten factisch rechtgegeben. Was soll man von solchen Herren denken? —

Genau so verhält es sich mit dem letzten Punkte, den sie aus der Recension ihrer Geschichte und Geographie herausgreifen. W. hatte ihnen den Satz getadelt: „Der Böhme redet jeden anständigen Fremden mit ‚Herr von‘ an.“ Diesen Satz haben sie nun in der neuen Auflage ihres „Rb.“ ebenfalls gestrichen. Gleichwol aber machen sie wieder ein Gerede, in welchem sie denselben vertheidigen und den Recensenten widerlegen wollen, wobei sie schließlich die einfältige Bemerkung vorbringen: „Will der Recensent lieber ‚Tschechen‘, so möge er gefälligst erst Daniel und Grube corrigiren.“ Die Herren wissen offenbar nicht, was sie reden; nur über ihre bodenlose Dreistigkeit sind sie sich jedenfalls klar. Um ihnen durch ein Gleichnis, durch eine völlig zutreffende Analogie den Unsinn ihrer Schilderung der „Böhmen“ deutlich zu machen, frage ich sie, was sie sagen würden, wenn in einem „Realienbuche“ (das etwa zwei Franzosen zusammengeschrieben hätten) unter der Überschrift „Deutschland“ der Satz vorkäme: „Der Preuße redet jeden anständigen Fremden mit ‚mein scheenes Herrchen‘ an.“ Das ist genau analog dem Satze der Herren K. und Sch., und das werden sie doch wol zu würdigen verstehen. Sie aber vertheidigen ihren alten Unsinn, obwol sie ihn selbst nicht mehr des Druckes würdig gefunden haben. Seltsam, sehr seltsam!

Das ist nun alles, was die Herren K. und Sch. gegen den Inhalt der Recension ihrer Geschichte und Geographie vorzubringen vermocht haben. Willomitzer sagt daher in seiner Rechtfertigung: „Der Referent constatirt, dass zwei Drittel seiner kritischen Bemerkungen in der Erwiderung der beiden Verfasser des „Realienbuches“ mit keiner Silbe berührt sind. Er folgert daraus, dass sein Urtheil über die meisten Punkte von den beiden Herren selbst als ein wolbegründetes und darum objectives anerkannt wird.“ Ganz richtig. Und weiter bemerkt W.: „Dass auch bezüglich des letzten Drittels der Irrthum nicht auf Seite des Recensenten liegt, werden die Leser aus nachstehenden Notizen zu der Erwiderung der Herren K. und Sch. ersehen.“ Der Inhalt dieser Notizen ist aus dem Vorstehenden ersichtlich, und so kann kein Zweifel sein, auf welcher Seite der Irrthum ist. Was aber die zahlreichen Punkte betrifft, über welche die Herren K. und Sch. geschwiegen haben, so

kann sie jedermann aus der Recension im Zusammenhalt mit dem „Offenen Brief“ herausfinden. Etliche sind nun in der neuen Auflage des „Rb.“ richtiggestellt, offenbar auf Grund der Kritik, die dasselbe erfahren hat. Denn wenn die Herren K. und Sch. selber das Richtige gewusst hätten, warum hätten sie dann das Falsche in ihr „Realienbuch“ geschrieben? — Man kann doch nicht annehmen, dass sie ihr Opus in leichtsinniger Hast zusammengewürfelt haben, auch nicht, dass sie in der Angst, wie etwa ein Candidat am Examentische, gegen besseres Wissen eine ganze Menge grober Fehler gemacht haben. Sie konnten sich ja alles ruhig überlegen und bei jedem einzelnen Punkte „zwischen ihren großen Vorrath von alten Schmökern greifen“, wie sie selbst sagen (S. 17 des „O. B.“). Man muss also annehmen, dass ihnen die tadelnden Recensionen denn doch etwas genützt haben. Statt nun aber, wie sie selbst als ihre Pflicht anerkennen „die Richtigstellungen mit dem wärmsten Danke zu acceptiren“, stecken sie einen Theil dieser Richtigstellungen in aller Stille ein, ohne ein Wort des Dankes zu finden, und überhäufen sie für einen anderen Theil dieser Richtigstellungen die Recensenten mit Schmähungen und schändlichen Insinuationen — einer ganz eigenthümlichen Form des „wärmsten Dankes“. Einen dritten Theil der Richtigstellungen haben sie bisher ganz außer acht gelassen, indem sie die betreffenden Fehler unverändert aus der ersten Auflage ihres „Rb.“ in die zweite Auflage aufgenommen haben. Hiervon außer den bereits angeführten nur noch je ein Beispiel aus der Geschichte und Geographie: „Constantin beschloss jedoch, seine Residenz nach Byzanz zu verlegen, da diese Stadt mehr in der Mitte seines Reiches lag“ („Rb.“ 2. Aufl. S. 28). — „Wien liegt am linken Ufer der schönen blauen Donau“ („Rb.“ 2. Aufl. S. 161). Aus welchen „Autoritäten“ oder „alten Schmökern“ die Herren die erste Probe entnommen haben, ist mir nicht bekannt; bezüglich der andern weiß ich nur, dass die „schöne blaue Donau“ der Titel eines Walzers ist, welcher aber mit der Wirklichkeit nicht viel besser stimmt, als wenn man bei Bremen von der „schönen blauen Weser“ oder bei Hamburg von der „schönen blauen Elbe“ reden wollte. Einem Walzercomponisten kann man indessen etwas blauen Dunst wol zugute halten, aber als Quelle und Autorität für ein „Realienbuch“ muss man ihn nicht benutzen. Doch dies nebenbei. Viel auffallender ist es, dass nach den Herren K. und Sch. Wien am linken Ufer der Donau liegen soll, während doch jedes Schulkind auf einer leidlichen Karte das Gegentheil ersehen kann. Ist das auch wieder damit zu rechtfertigen, dass das Realienbuch „nicht für österreichische Schulen“ bestimmt ist? Was würden denn die Herren, die das in zweiter Auflage in die Welt gesetzt haben, sagen, wenn in einem österreichischen Schulbuche stünde: „Hamburg liegt am linken Ufer der Elbe“? — Es handelt sich hier doch nicht um spanische Dörfer und sibirische Bäche, sondern um Hauptstädte und Hauptströme Mitteleuropas! Und wenn man einmal von ihnen redet, kann man doch ebenso gut das Richtige als das Falsche sagen, wenn man es weiß.

Doch genug zur Geschichte und Geographie. Für die Herren K. und Sch. werden wir ohnehin vergeblich geschrieben haben, obwol wir alle ihre Einwendungen widerlegt haben. Sie finden die Recensionen, welche loben „und nur“ loben, ganz gerecht und vollkommen in Ordnung; die aber tadeln werden von ihnen, soweit es ihre Einsicht erlaubt, in aller Stille verwertet, öffentlich aber in der gehässigsten Weise verunglimpft. Die Leser mögen sich,

nun aus der Vergleichung der Recension von Willomitzer mit der alten und der neuen Auflage des „Rb.“ und mit dem „Offenen Brief“ der Herren K. und Sch. ihr Urtheil bilden, soweit es sich eben um Geschichte und Geographie handelt.

Dass die Herren K. und Sch. mit der Naturgeschichte nicht besser fahren, wird im Folgenden gezeigt werden, worauf wir ihnen noch aus ihren eigenen Briefen, soweit sie zur Sache gehören, einen Spiegel vorhalten wollen, aus welchem, wenn nicht sie selbst, doch alle unparteiischen Leser entnehmen können, wes Geistes Kinder diese Herren Autoren und Inspectoren sind. Wer bis jetzt über das Auftreten dieser Herren noch nicht erstaunt war, wird es dann sicher sein.

(Schluss folgt.)

Anmerkung. Der Aufsatz, von welchem hier das erste Viertel mitgetheilt ist, liegt seit Wochen fertig in der Druckerei und ist bereits vollständig gesetzt. Wir konnten jedoch der Herren Kahnmeyer und Schulze wegen nicht die ganze Disposition des Pædagogiums umstoßen und müssen daher den größten Theil unserer Rechtfertigung für die nächste Nummer zurückstellen. D.

Erklärung.

Verschiedenen Machinationen gegenüber erklären wir hiermit, dass die im Pædagogium (Jahrg. VI. S. 355 ff.) veröffentlichte Recension des Realienbuches von Kahnmeyer und Schulze ausschliesslich von uns, den Unterzeichneten, und zwar mit dem klaren Bewusstsein unserer persönlichen Verantwortlichkeit verfasst ist. Bezüglich alles Weiteren verweisen wir auf die Abhandlung: „Ein Realienbuch und zwei Schulinspectoren von Dr. Friedrich Dittes.“

Wien 30. Juni 1884.

Prof. Dr. Willomitzer
als Recensent des geogr.-histor. Theiles.

Prof. C. R. Rieck
als Recensent des naturhistorischen Theiles.

Verantwortlicher Redacteur: Dr. Friedrich Dittes. — Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Die pädagogische Vorbildung im Lehrerseminar.

Von ***H. Keferstein****-Hamburg.*

(Schluss.)

Unsere bisherigen Betrachtungen gipfeln in dem Satze: Die Möglichkeit einer verhältnismäßig gediegenen und vielseitigen allgemein wissenschaftlichen Vorbildung des Volksschullehrers, auch mit Vorbehalt der höchsten Classe des sechsjährigen Seminarcursus für eine vorwiegend pädagogische Schulung, ist in dem Maße gegeben, als die Aufnahmeprüfungs-Reglements klar und genau ausgearbeitet und mit Consequenz festgehalten werden und damit den Seminarcursen in den verschiedenen Hauptfächern jedes langathmige Zurückgreifen in Volksschulpensa, jede Unbestimmtheit über die ihnen allein gebürenden Arbeitsgebiete erspart wird. Dass aber dennoch in den von uns geforderten Vorbereitungsconferenzen, sowie in der Unterrichtslehre die Disciplinen der Volksschule des Näheren mit Rücksicht auf die auszuarbeitenden Lehrpläne durchmustert und revidirt werden müssen, halten wir für eine selbstredende Forderung. Hebt sich der Seminarunterrichtsstoff von dem vorauszusetzenden gehörig ab, — wie ja auch z. B. der Universitätslehrer eine Menge positiver Wissensstoffe beim Gymnasialabiturienten voraussetzt, — ist somit der Seminar- sammt dem Präparandenunterricht in der glücklichen Lage, auf die ihm enger, aber auch klar begrenzten Materien direct loszusteuern (Rückblicke und Ergänzungen werden ja trotzdem nicht absolut ausgeschlossen bleiben), dann, aber auch nur dann wird man der ersten Seminarclasse den specifisch-pädagogischen Fachunterricht überweisen dürfen, ohne für die allgemein wissenschaftliche, jedem Volksschullehrer geziemende Vorbildung fürchten zu müssen. Und die ans Ende der zweiten Seminarclasse von uns gelegte Prüfung über diese allgemeine Bildung wird weit bessere Resultate sehen lassen als jene Universalprüfung, die sich zugleich über alles und jedes verbreiten

will und die Vorbereitung des Candidaten auf ein so vielköpfiges Prüfungsprogramm zu einer wahren — noch dazu seine geistige Bildung in hohem Grade schädigenden — Qual stempelt. Bei der von uns empfohlenen Organisation ist die für jedes erfolgreiche Studium geradezu unentbehrliche einheitliche Zusammenfassung der geistig-wissenschaftlichen Interessen allein möglich gemacht, und dürfte sie schon aus diesem einen Grunde in hohem Grade empfehlenswert sein. — Wo wenigstens eine fremde Sprache dem Seminarlehrplan, wie wir das als eigentlich selbstverständlich ansehen, einverleibt ist, da lässt sich, wie dies hier noch nachträglich bemerkt werden mag, der Unterricht in derselben einmal für den deutsch-grammatischen, sodann aber auch für den Unterricht in den Realien vortrefflich verwerten. Wir fördern bekanntlich durch Erlernung der fremden Sprache auf dem Wege namentlich mannigfacher Vergleichung der sprachlichen Formen, Flexionen u. s. w. oder aber demjenigen tüchtig geleiteter Übersetzungsarbeit zugleich die Kenntnis unserer Muttersprache, und indem wir mit Vorliebe z. B. geschichtlicher Prosa neben den poetischen Stücken in unserer fremdsprachlichen Lectüre uns zuwenden, bereichern wir auch das positive Wissen in den betreffenden realen Fächern.

Da sich uns hier selbst die Frage nach der Wahl einer fremden Sprache für das Seminar aufdrängt, so wollen wir auch an diesem Punkte nicht flüchtig vorübergehen. Besonders entscheidend kann bei dieser Wahl wol zunächst der Umstand erscheinen, welche fremde Sprache die überwiegende Mehrzahl der Seminaraspiranten bereits etwa in der Volksschule getrieben und darin eine erste Grundlage gewonnen hatte und welche Sprache also der künftige Lehrer selbst in seiner Volksschule zu lehren haben wird. Dies ist z. B. im Hamburger Staate aus naheliegenden, mehrfachen Gründen die englische Sprache. Dieselbe muss nun, damit solide Lehrer des Englischen herangebildet werden, in jeder der Seminar- (incl. Präparandeum-)Classen, mit Ausnahme der höchsten, mit 4 wöchentlichen Stunden belegt sein, und da fragt es sich, ob auch noch Raum für eine zweite fremde Sprache, nämlich Französisch oder Latein gewonnen werden könne, ohne dem Gesammterfolge zunahe zu treten. Wir werden dieser Gefahr dadurch vorbeugen, dass wir nur in einer fremden Sprache es zu einer größeren Fertigkeit und besonders zu einer eingehenderen Kenntnis der betreffenden Literatur zu bringen suchen, dagegen von einer zweiten Sprache nur die Geläufigkeit in den ersten Elementen der Formenlehre und Syntax und das Verständnis leichter Übersetzungsstücke anstreben. Dass jeder Lehrer die Elemente des Französischen kennen

sollte, ist schon mit Rücksicht auf die Vermeidung von empfindlichen Blößen in der Aussprache französischer Wörter, die sowol in die Umgangssprache, wie auch in die deutsche Schriftsprache — leider in nur zu reichem Maße — eingeschmuggelt worden sind, wünschenswert. Im geographischen wie geschichtlichen Unterricht stoßen wir unvermeidlich vielfach auf französische Wörter, die ein Lehrer jedenfalls mindestens richtig aussprechen muss. Ähnlich ist es mit dem Latein, aus dem wir ebenfalls eine Menge Ausdrücke besonders in die Sprache der Wissenschaft aufgenommen haben. Auch hier gilt es sowol richtige Betonung und sonstige Aussprache, wie auch das Verständnis des Sinnes. Und wenn man doch dem mit vorzüglichem Erfolg seminaristisch gebildeten jungen Mann selbst die akademische Fortbildung möglich gemacht hat, wie im Königreich Sachsen, so sollte man ihm aus diesem Grunde auch die elementare Vorbildung im Latein vergönnen. Hätten wir überhaupt die Wahl zwischen verschiedenen Unterrichtsstoffen, unter denen u. a. verschiedene fremde, theils lebende Sprachen, theils das Latein figurirten, so würden wir diesen stets einen vorzüglichen Rang gewähren. Und zwar dies aus dem Grunde, weil die Erlernung fremder Sprachen, wenn anders richtig unternommen, eine schwer zu ersetzende geistige Übung mit sich bringt und dem Sprachkundigen unter allen Umständen der Schlüssel zu der umfassendsten Weiterbildung in die Hand gegeben ist. Und kommt denn etwa Sprachstudium mit der Aneignung realer Kenntnisse in Conflict? Kann nicht geschichtliches, geographisches und selbst naturkundliches Wissen zugleich mit der Übung in fremden Sprachen gewonnen werden?

Um zur Anschauung zu bringen, wie wir den Unterricht für ein sechsclassiges Seminar — also incl. Präparandeum — vertheilt denken, geben wir hier ein übersichtliches Schema mit einigen dasselbe begleitenden resp. erläuternden Anmerkungen.

	Rl.	Dt.	Egl.	Frz.	Lat.	Gsch.	Geogr.	Math. Geom.	Math. Ar.	Phys.	Chm.	Ntg.	Zch.	Kllg.	Sing.	Geig.	Trn.
Pr. III.	2	4	4	2	—	2	1	2	2	2	—	2	2	1	2	2	2
II.	2	4	4	2	—	2	1	2	2	2	—	2	2	1	2	2	2
I.	2	4	4	2	—	2	1	2	2	2	—	2	2	1	2	2	2
Sm. III.	2	4	3	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2
II.	2	4	3	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2

	Pädg.	Confer. vorb.	Confer. krit.	Prakt. Übg.	Rl.	Dt.	Egl.	Gsch.	Geogr.	Mth.	Ntw.	Sg.	Geig.	Turnspiele, Handfertigkt. u. Fröbel-sche Beschäftig.
Sm. I.	6	2	2	12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Anmerkungen.

1. Die Lectüre in den fremden Sprachen wie im Deutschen umfasst außer Poesie auch die wissenschaftliche Prosa, so dass mancherlei wertvolle Realien mit der Lectüre gewonnen werden.

2. Die Pädagogik in Sem.-Cl. I verbindet sich mit Psychologie und Ethik als den ihr zu Grunde liegenden Disciplinen. Aus der Ethik kommen außerdem wesentliche Stücke im Religionsunterricht zur Sprache. Die Logik kann theilweise mit der Stilistik und somit mit dem Deutschen in Sem.-Cl. II verbunden werden.

3. Die mathematische und physische Geographie kann in organische Verbindung mit dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht gebracht werden. Siehe mathematisch-geographische Aufgaben. Verbindung der Zoologie mit Thiergeographie, der Botanik mit Pflanzengeographie, der Anthropologie — die wir im naturwissenschaftlichen Unterricht in Sem.-Cl. II untergebracht sehen möchten — mit Ethnographie und Ethnologie, sodann verschiedener Hauptcapitel aus der Physik mit entsprechenden Abschnitten aus der physischen Geographie. Dementsprechend muss im Geschichtsunterricht manches Material behandelt werden, das der politischen Geographie vor- und in die Hände arbeitet.

4. Mit dem allgemein wissenschaftlichen Unterricht in Seminarclasse II mögen methodisch-didaktische Winke und Anleitungen verbunden werden.

5. Die Psychologie tritt in Verbindung sowol mit der allgemeinen Pädagogik, als mit der Didaktik und außerdem mit den vorbereitenden wie kritischen Conferenzen, da — nach Obigem — z. B. die didaktischen Forderungen psychologisch begründet werden sollen.

Noch aber sind wir keineswegs mit der Darstellung der Mittel und Wege für die pädagogische Vorbildung des Lehrers zu Ende. Zunächst haben wir noch die sehr wesentliche Bemerkung hinzuzufügen, dass im Interesse von Lehrern für speciellere Bildungsbedürfnisse, z. B. der Taubstummen, Blinden, Blödsinnigen, oder für Ertheilung von Handarbeitsunterricht, theils im „allgemeinen“ Seminar durch besondere facultative Curse, theils im Privatwege, für die erstgenannten Zwecke, am besten aber wol im Anschluss an die bestehenden Unterrichts- und Erziehungsanstalten Fürsorge getroffen werden kann. Wir müssen jungen Männern, die vielleicht für einen besondern Fachunterricht bedeutende Anlagen zeigen, ohne den allgemein wissenschaftlichen Ansprüchen an einen Lehramtscandidaten zu genügen, zur

Ablegung von Fachprüfungen Gelegenheit bieten. Sie erhalten auf Grund dessen die Berechtigung, an näher zu bestimmenden Arten von Schulen den betreffenden Fachunterricht zu ertheilen, ohne darum mit den übrigen Candidaten, die eine volle Prüfung bestanden haben, auf völlig gleiches Niveau gestellt zu werden. Doch liegt es selbstverständlich in den Händen einer Ortsbehörde, z. B. einen bewährten Musik- speciell einen Gesanglehrer durch Verleihung einer festen Anstellung für ihre Zwecke zu fesseln. Nur müssen wir in betreff solcher Fachlehrerprüfungen ausdrücklich wünschen, dass nicht blos die Beherrschung der Technik des betreffenden Faches, sondern auch die Einsicht in die methodische Behandlung desselben, womöglich eine allgemein pädagogische Vorbildung (die sich am besten in einem dementsprechenden Aufsatze ausdrücken kann) gefordert werde; die tadellose sittliche Seite wird außerdem vorausgesetzt.

(Die Einrichtung von Seminarien für Heranbildung von Lehrern auch für das höhere Schulwesen haben wir in der Arbeit: „Beiträge zur Frage der Lehrerbildung, Köthen, P. Schettler etc.“ eingehender und auf Grund eines ziemlich ausgebreiteten literarischen Materials behandelt und in den „Briefen an einen jungen Lehrer“ (siehe Pädagogische Streifzüge, Luckhardt, Leipzig und Cassel) eine Reihe besonderer Winke über die Vorbedingungen eines künftigen Lehrerlebens gegeben.)

Wir kommen zur Besprechung der pädagogischen Vorübungen im Seminar, die außer dem Bereiche der eigentlichen Übungslectionen gelegen sind. Wir zählen im Folgenden alle die Momente auf, die uns des weiteren in betreff der pädagogischen Vorbildung in Betracht zu kommen scheinen. (Der mit einem Unterricht betraute Seminarist hat sich — nach Obigem — zunächst mit dem Lehrstoff, der für seine Classe vorgeschrieben ist, bekannt zu machen, aber dann weiter in der vorbereitenden Conferenz den specielleren Lehrgang und die methodische Behandlung gemeinschaftlich mit den inspicirenden Lehrern durchzusprechen; dabei kommen die vorhandenen Lehrmittel in Betracht und wird die Art ihrer Verwendung vorbereitet. Darauf folgt die schriftliche Vorbereitung auf die einzelnen Lectionen.) Im Unterricht selbst hat der Praktikant folgende Umstände zu beachten: 1. Den äußeren Zustand des Unterrichtslocals mit Inbegriff der gebotenen Licht- und Temperaturverhältnisse sowie auch der vorhandenen Subsellien und Lehrmittel, deren Vorhandensein wie normale Beschaffenheit der Praktikant beachten muss, da dieselben unter Umständen ein Hemmnis seines Unterrichtserfolges werden können. Es muss bei Be-

urtheilung der Lectionen durchaus das Recht eingeräumt werden, von dergleichen äußeren Momenten zu reden, da ja der Praktikant die Anschauung von dem Ideal der Schulverhältnisse gewinnen soll und somit nicht verschwiegen werden darf, was z. B. in die Schulhygiene hineingehört. Die Kritik kann also, muss sogar im Interesse ihrer Vollständigkeit mit Bemerkungen beginnen, wie diese: Die äußeren localen Verhältnisse ließen Folgendes zu wünschen übrig: „Die Knaben auf den . . . . Bänken litten unter ungünstigen Lichtverhältnissen; es wurde Tages- und künstliches Licht nebeneinander benutzt; es fielen die Sonnenstrahlen auf die Hefte der . . . Schüler; die Classentemperatur war eine drückende, schwüle; kein Fenster war geöffnet; es waren die . . . Schüler dem Zuge ausgesetzt; die Ventilationsmittel sind ungenügend; die . . . Schüler saßen in so großer Dunkelheit, dass sie von ihren Büchern keinen Gebrauch machen konnten; die Classentafel blendete die Augen; die Classenutensilien waren nicht völlig zur Stelle und theilweise schadhaft; die Schüler . . . hatten zu hohe Bänke, konnten ihre Füße nicht aufstützen; es waren die Subsellien ungenügend gereinigt; auf den Gaslampen, die außerdem in ungenügender Anzahl vorhanden, lag dicker Staub; die Schulstube nicht gehörig gereinigt; das Classenbuch in unsauberem Zustande; auf dem Fußboden lagen Papiere umher; die Bänke waren zu dicht besetzt; man konnte wegen zu engen Sitzens der Schüler nichts Schriftliches anfertigen lassen; die Classe leidet unter unaufhörlichem Straßengeräusch; die der Classe zu zeigende Karte war defect und passte nicht für den betreffenden Lehrstoff; es fehlte überhaupt an geeigneten Veranschaulichungsmitteln; die vorhandenen waren zu klein; auch waren ihrer zu wenig, als dass ein genaues Anschauen möglich gewesen wäre; man gab das Anzuschauende zu rasch von einem zum andern; der Praktikant vergaß im Beginne seiner Lection die Präsenzliste einzusehen oder sich von jedem Bankobersten die Fehlenden ansagen zu lassen; er unterließ das Einzeichnen der Fehlenden, sowie das Notiren der nachlässigen Arbeiter und träge Antwortenden oder gänzlich Unaufmerksamen; er achtete nicht auf die Unsauberkeit der... Schüler, die vielleicht ungewaschen, ungekämmt und mit defecter Kleidung gekommen waren; die Beschaffenheit der Bücher und Hefte wurde wenig beachtet; Praktikant ließ offenbar krank aussehende und mit Unwohlsein behaftete Schüler auf ihre Bitte nicht aus der Classe gehen, belegte sie bei ungünstiger Leistung mit Strafe etc. etc. Und nun Bemerkungen über das Innere der Lection: Die Fragevertheilung war eine ungenügende, da kaum der dritte Theil der Classe überhaupt

gefragt wurde; die falsch Antwortenden wurden nicht gehörig angehalten, ihren Irrthum einzusehen und zu berichtigen; Sprachunrichtigkeiten wurden überhört oder doch nicht berichtigt; die Fragevertheilung ließ auch in Rücksicht auf die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler zu wünschen übrig; das auf einmal Dargebotene war zu umfangreich, daher beim Abfragen und Reproduciren des Stoffes geringe Erfolge sichtbar waren; das Tempo des Unterrichts war zu rasch, der Übung zu wenig; zum Neuen wurde der vorauszusetzende Stoff zu wenig herangezogen; beim Lesen wurden zu wenig Schüler beschäftigt; die gemachten Fehler wurden nicht von den Schülern selbst etwa durch Aufheben eines Fingers oder durch leises Klopfen auf die Tafel bemerkbar gemacht; beim Abhören von Gedichten wurde nicht mannigfaltig genug die sichere Vorbereitung der größeren Anzahl der Schüler erprobt, die Lern- u. a. Aufgaben wurden nicht genügend vorbereitet; die Durchsicht der Hefte zeigte Mangel an Genauigkeit; die Art der Correctur war nicht wirksam genug, da z. B. versäumt wurde, gewisse Arten von Fehlern selbst finden zu lassen, die Classe zum Finden der Fehler heranzuziehen..."

Höchst wichtig erscheint — wie schon oben berührt — die Anleitung und Nöthigung der Praktikanten, von den ihnen anvertrauten Schülern sich genauere Kenntnis zu schaffen — also z. B. hinsichtlich ihrer Beanlagung, der Art ihrer Sprache, ihrer häuslichen Verhältnisse, ihres körperlichen Zustandes, ihres Charakters —, das an denselben Wahrgenommene in Individuenbücher einzutragen, nach Verlauf etwa eines monatlichen Unterrichts Censuren zu schreiben (die bei der Censirung zu beachtenden Momente sind in der Pädagogik, die vollzogene Anwendung der aufgestellten Grundsätze dagegen ist in den kritischen Conferenzen zu besprechen). Für die gesammte Handhabung der Regierung und Zucht erscheint es durchaus angezeigt, dass nicht blos die Unterrichtspraxis, sondern auch die Handhabung der Disciplin geübt, nach Grundsätzen geregelt und unter Controle gestellt werde. Die Seminaristen sollten demnach mindestens von der zweiten Classe an zur Mitbeaufsichtigung und Führung der Seminarschulgemeinde (z. B. während der Unterrichtspausen, bei Führungen ins Freie, Spielen auf dem Schulplatz u. s. w.) herangezogen werden. Wie unendlich wichtig ist nicht gerade die Anleitung zu geselligem Verkehr des Lehrers mit den Schülern. Die Übung in der Leitung von Spielen auf dem Turnplatze, auf Sommerausflügen u. s. w. ist in keiner Weise zu vernachlässigen, wenn wir nicht blos steife Stundengeber und Kathederdocenten bekommen sollen — und die passen schlecht genug

in eine jede Schule! Das Lehrerherz, nicht blos sein Kopf muss überhaupt für seinen Beruf gebildet werden, wenn anders dieser Beruf nicht blos äußerlich, schablonenhaft, sondern eben mit Geist und Herz geführt werden soll. Sollen die Schulen freundliche Stätten einer allseitigen Pflege der Kinder und somit Stätten des Segens für die Menschheit, für Völker und Gemeinden werden, so gilt es namentlich auch, pädagogische Begeisterung d. h. aber lebendigen Trieb für Menschenbildung — Menschenveredelung — also Freudigkeit zu einem opferwilligen, freien und mannigfaltigen Verkehr mit den Kindern in den künftigen Lehrern zu erwecken und großzuziehen. Kinderfreunde müssen unsere Lehrer werden, und das kommt nicht so von selbst, ist nicht etwa bloße persönliche Anlage, sondern will eben auch angeregt und vorgebildet sein durch Anschauen von solchem freundschaftlichen Treiben in einer Schulgemeinde, aber auch durch frühzeitige Übung in demselben. Nicht dem Mietling, sondern dem freien freudigen Arbeiter wird eine reiche Ernte in seinem Arbeitsfelde zufallen. Mit Ermahnungen und Aufforderungen ist aber hier ebensowenig geholfen, als auf anderen Gebieten: auch hier ist das Vormachen und zeitige sich Einarbeiten das allein Erfolg Sichernde.

Und so will auch der ernste, gewissenhafte, umsichtige, auf das Kleinste wie auf das Große, scheinbar allein Bedeutsame achtende Lehrer vorgebildet sein. Dazu führt, dass ihm in erster Linie freilich ein gewissenhaft und mit aller Treue vorbereiteter Unterricht, aber außerdem die Beachtung von vielen als gleichgültig angesehenen Nebendingen (?) zeitig nahe gebracht und zur Pflicht gemacht werde. Es gilt den jungen Praktikanten in pünktlicher Erfüllung mancher kleinen Pflichten gegen die Schüler, vor allem aber freilich in der Selbstzucht, in der Pünktlichkeit der Einhaltung der Zeit, in der Exactheit der Correcturen u. s. w. zu üben. Um die Fähigkeit zur Leitung von Bewegungsspielen, sowie zur praktisch-technischen Beschäftigung der Kinder zu gewinnen, muss der Lehramtsaspirant eben auch in diesen Richtungen vorgebildet werden. Dazu würde die Theilnahme der Seminaristen an Führungen der Übungsschulclassen, sei es für turnerische oder für Zwecke des Anschauungsunterrichts oder des bloßen gemeinsamen Vergnügens, wesentlich beitragen. Jedenfalls wäre für all dergleichen Übungen nicht blos eine mäßige Zahl von gleichzeitig und nebeneinander zu beschäftigenden Seminaristen, sondern auch von Übungsschülern durchaus am Platze. Die Arbeit an und in der Masse wird meistens an zu geringer Individualisirung und infolge dessen an zweifelhaftem Erfolge leiden; man verzweifelt.

wenn man sich zu großen Aufgaben gegenüber gestellt sieht, leicht an jedem Erfolge und lässt es dann an eindringender Arbeit fehlen. Erst muss der junge Mann mit wenigen Schülern arbeiten, um an ihnen sowohl die rechte Lehrweise, wie die gesammte Regierung zu lernen; es muss seine propädeutische Wirksamkeit in hohem Grade gefährden, wenn man ihn von vornherein vor zu große Anforderungen stellt. Eine Seminarübungsschule sollte sich darum auf Classenkörper von höchstens 25 Köpfen beschränken. Auch brauchte sie eigentlich nicht alle Stufen einer Bürgerschule zu umfassen; man wird von Seminaristen nicht fordern können, dass sie bereits den Ansprüchen älterer, reiferer Schüler genügen — und man kann ganz wol in die rechte Handhabung des Unterrichts auf Grund der Ertheilung eines vorwiegend elementaren Unterrichts eingeweiht werden. Ja, es lässt sich behaupten, dass die Nöthigung des Lehrers zu einer möglichst adäquaten Behandlung und Zubereitung des Lehrstoffes für die jüngsten Schüler die vorzüglichsten Bedingungen didaktisch-methodischer Übungen in sich trage. Keinem Fehler begegnen wir ja namentlich bei jungen Lehrern häufiger als dem: „über die Köpfe hinaus dociren"; wer also längere Zeit darin geübt wurde, die ihm überwiesenen Lehrstoffe einem niederen Cursus völlig anzupassen, der hat eine der schwierigsten psychologisch-pädagogischen Übungen durchgemacht. Liegt ja überhaupt der Schwerpunkt einer vorzüglichen Vorbildung des Lehrers keineswegs allein oder auch nur vorwiegend in der wissenschaftlichen Bildung desselben, sondern mindestens ebensosehr in seiner Fähigkeit, das zu lehrende Pensum in gelungener Methode zu behandeln. Leichter dürfte es vielen begabten Köpfen werden, sich neue und neue wissenschaftliche Materien anzueignen, als diese in entsprechender Weise didaktisch zu behandeln. Freilich wird niemand behaupten, dass auch selbst aus den bestorganisirten und geleiteten Seminaren schon fertige Meister der Lehr- und Erziehungskunst hervorgehen könnten, die nicht noch Jahre langer weiterer Anleitung und Correctur bedürften. In so fern wird auch kein Sachkundiger behaupten, dass die im Seminar empfangene Vorbildung eine irgendwie erschöpfende sei und die allseitige Fortbildung des Lehrers entbehrlich mache. Hoffentlich verlässt kein Seminarabiturient sein Seminar mit solch thörichter Einbildung — auch dann nicht, wenn er das glänzendste Prüfungszeugnis davongetragen hätte. Vielleicht würde sich, um solchem Wahn entgegenzuwirken, empfehlen, keine verschiedenen Grade für die Prüfungsleistungen dem Candidaten mitzutheilen, sondern ihm ein einfaches „Bestanden" oder „Nichtbestanden" zu eröffnen — höchstens mit der

Hinzufügung: „gut, befriedigend, mittelmäßig" bestanden. So unentbehrlich staatliche Prüfungen allerwärts sein mögen, so involviren sie gleichwol die nicht geringe Gefahr, den Candidaten nach bestandener Prüfung in den Wahn einzuwiegen, dass er nun mit seiner Bildungsarbeit auf dem Gipfel angelangt sei und feiern könne, kurz dass er ein fertiger Mann sei. Wenngleich aber die Seminarbildung nur als eine Stufe in der Reihe der Bildungsmomente für den Lehrer gelten darf, werden wir sie doch als eine Hauptstufe betrachten dürfen und darum wünschen, dass diese Bildung so vielseitig und intensiv als möglich verlaufe. Und dies versprechen wir uns u. a. von einer Verbindung des Seminars mit einer kleinen Übungsschule, innerhalb deren aber eben der Seminarpraktikant in Gemeinschaft mit wenig Collegen Gelegenheit zu einer allseitigen und sich vertiefenden Schulpraxis gewinnt. Der Seminarist der I. Classe muss sozusagen das gesammte Schulleben mit all seinen Aufgaben, Conferenzen, Censirungen, Festen, Freuden und Lasten persönlich mit durchmachen, gewissermaßen die Schulluft aus allen Windrichtungen kennen lernen und auf sich wirken lassen, um einigermaßen wetterfest das Steuer einer Classe oder, wie es auch kommen kann, einer ganzen Schule in die Hand zu nehmen. Gerade für diesen letzteren, doch auch leicht möglichen Fall erscheint ein solches Einweihen und Eintauchen des Seminaristen in die gesammte Schulpraxis fast als unentbehrlich; da genügt es eben nicht mehr, einige Unterrichtsübungen hinter sich zu haben, im übrigen aber von Disciplin und den hunderterlei sonstigen Bedürfnissen des Schullebens wenig Verständnis zu besitzen. Wir haben schon oben das Wort gebraucht: Die Theorie der Pädagogik mit ihren Grund- und Nebendisciplinen dürfe dem Seminaristen nicht blos im Kopfe als ein wohlassortirtes Lager von allen möglichen schönen Regeln und Recepten aufgespeichert liegen, um beim Abiturientenexamen vom Stapel gelassen zu werden; es muss all diese Theorie bereits lebendige, reale, praktische Incarnation geworden, sie muss flüssig gemacht und in ihrer Realität mannigfach angeschaut worden sein. Im anderen Falle kommt es zu einer bedenklichen Kluft zwischen pädagogischer Theorie und Praxis, zu einem bloßen äußeren Anlernen der Theorie mit all ihren schweren psychologisch-somatologischen, logischen, methodisch-didaktischen Schätzen. Und doch wird jeder klar und unbefangen Denkende ohne weiteres zugeben, dass wie zur wahrhaft religiösen Erziehung außer religiösem Wort- auch namentlich aus dem Leben gegriffener religiöser Anschauungsunterricht, so zur wahrhaft pädagogischen Vorbildung die lebendige innige Verbin-

dung zwischen pädagogischer Theorie und Praxis im Seminar nöthig sei. Diese praktisch-reale Anschauung ist vor allem ja selbst eine vorzüglich klar und bestimmt und gleichsam magnetisch redende und wirkende Theorie, — sie ist die Lehre in leibhaftiger Gestalt, und der Weg durch Beispiele ist bekanntlich in allen Gebieten der ungleich wirksamere, als der durch theoretische Vorschriften.

Und worin soll und kann insbesondere die gewünschte Harmonie zwischen pädagogischer Theorie und Praxis im Seminar zur Geltung gebracht werden? Wir meinen zunächst schon in allen sogenannten, zwar externen, aber gleichwol höchst bedeutsamen Verhältnissen. Wenn man gesagt hat, die Seminarschule und das ihr übergeordnete Seminar müsse eine Musterschule repräsentiren, so finden wir diese Auffassung völlig berechtigt; nur will dieser Ausdruck auch seine völlige Würdigung erhalten. Zur Musterschule gehört u. a. in erster Linie ein Schulraum, der nach allen, von pädagogischem Gesichtspunkte aus gebotenen, Seiten eben auch musterhaft genannt werden kann. Wir haben bei so verschiedenen Gelegenheiten und noch zuletzt besonders ausführlich in der Schrift: „Die Verantwortlichkeit der Volksschule besonders nach hygienischer Seite“ (siehe Zeit- und Streitfragen von F. v. Holtzendorff) von den constitutiven Merkmalen normaler Schulräume sammt ihren Umgebungen, Licht- und Luftverhältnissen, Turn- und Spielplätzen, Subsellien u. s. w. geredet, dass wir hier der Wiederholung überhoben sein möchten. Ohne Zweifel bedürfte keine Art von Schulen so dringend mindestens einigermaßen entsprechender, wenn möglich aber mustergiltiger Räume, als eben das Seminar und die Seminarschule. Oder muss es sich nicht wie ein Hohn ausnehmen, wenn in der Pädagogik und den mit ihr verbundenen Theorien von Schulhygiene, Diätetik des Leibes und der Seele die Rede ist und ganze Capitel aus der Gesundheitspflege abgehandelt werden, dagegen in den Classenräumen des Seminars und seiner Schule nicht weniger denn jedes Merkmal auch nur einer leidlichen Befriedigung selbst sehr bescheidener Ansprüche an nur normale, geschweige denn an mustergiltige Schulräume fehlen sollte. Werden diejenigen Seminaristen als Lehrer in eine sorgfältige Pflege der Schulhygiene eintreten, in deren Übungsschule dieselbe als gar nicht vorhanden angesehen wurde?! Werden diejenigen auf die in ethischer Beziehung so wesentliche Sauberkeit, ja Schönheit in den Classen und sonstigen Schulräumen als Lehrer Bedacht nehmen, die sich an liederlich gehaltene, schmutzige Schulräume und Utensilien — bis hinab zu ihren Büchern und Heften — gewöhnen durften oder fast

mussten! (Welcher Art von Unterrichtsräumen im einzelnen ein wol eingerichtetes Schulhaus bedarf, haben wir an dem angegebenen Orte besprochen.) Jede Schulbehörde hätte keine dringlichere Aufgabe, als ihrer Lehrerbildungsstätte wenn nicht mustergiltige, so doch wenigstens den elementarsten pädagogischen Forderungen einigermaßen genügende Räume zu schaffen. Ihr diese Wolthat oder die Erfüllung dieser Pflicht vorenthalten, erscheint wie eine Versündigung an ganzen Generationen einer Bevölkerung. Hunderte von Volksbildnern nehmen von einem „Jahre hindurch" anhaltenden vielfachen Aufenthalt in ungesunden, schlecht gelüfteten Räumen außer verdorbenem Augenlichte einen nicht mehr zu kräftigenden siechen Körper mit hinweg; auch würde ihre gesammte geistige und Gemüthsbildung vielleicht theilweise in dem Maße günstiger verlaufen sein, wenn sie unter räumlich günstigeren Verhältnissen die langen Schuljahre durchgemacht hätten. Oder wer wollte den nicht blos diätetisch, sondern auch sittlich fördernden, ja unter Umständen erhebenden Einfluss leugnen, der aus dem Leben und Wirken in gesunden und schönen Räumen erwachsen kann? Uns erschiene es geradezu unfassbar, wie man in einem Staate alle anderen Arten von Schulen großartig, splendid einrichten, dagegen das Lehrerseminar mit seiner Übungsschule als Aschenbrödel im schmutzigen Winkel stehen lassen könnte. Wer die Zwecke will, muss doch auch die Mittel wollen, sonst versündigt er sich eben an dem Zwecke — und hier in unserem Falle an ganzen Generationen. Die Schulhygiene, von der heute alle Welt erfüllt ist, wird nicht durch Vorträge und Unterricht, wol aber durch lebendige Anschauung ordentlicher, anständiger, vor allem nicht Augenlicht, Lungen und überhaupt den ganzen Menschen verderbender Schulräume den Seminaristen in Fleisch und Blut eingepflanzt. Die Verwahrlosung der Lehrer nach dieser Seite müsste sich aufs nachdrücklichste und mannigfachste rächen. Was heute durch Fortbestehenlassen elender, ungesunder, in jeder Hinsicht verwerflicher, ja strafbarer Räume dem Gemeinwesen an Ausgaben erspart wird, das muss es auf andere Weise doppelt und dreifach büßen. Woran kann einer wolwollenden und gerechten Obrigkeit mehr gelegen sein, als an dem gesammten, also leiblichen, wie geistig-sittlichen Gedeihen ihres jugendlichen Nachwuchses! Demnach sollten gesundheitverderbliche und ihrem Zweck widerstrebende Schulgebäude polizeilich ebenso geschlossen und aufgehoben werden, wie andere, der gemeinen Wolfahrt widerstrebende Institute. Führen wir doch unsere staatlichen Medicinalbeamten in solche Schulhäuser, in deren Classenzimmern die Kinder mindestens ihr gutes, kostbares

Augenlicht Jahre lang gefährdet halten müssen — um von anderen schweren Übelständen zu schweigen — und geizen wir nicht in den wichtigsten, dringlichsten, heiligsten Angelegenheiten des Gemeinwesens, während wir vielleicht für bloße Luxuszwecke mit vollen Händen ausstreuen. Es erschiene unbedingt strafbar, wenn Schulbehörden Seminargebäude nicht blos hinter Gymnasien, Real- und höheren Bürger- oder Gewerbeschulen in Bezug auf die elementarsten Classenraumbedürfnisse zurückstehen lassen wollten, sondern auch hinter einfachen Volksschulen. Alle die physisch-geistig-moralischen Schäden, die wir in betreff der Jugendbildung durch ungenügende Veranstaltungen und Einrichtungen heraufbeschwören helfen, belasten unseren Gemeinde- und Staatssäckel mit jenen enormen Summen für Kranken- und Arbeitshäuser, für Straf- und Armenschulen (und ähnliche Hilfsanstalten) — denn auch weit um sich greifender Pauperismus kann theilweise, ja vielfach als Sühne für unzureichende positive erziehliche Pflege der jungen Generation angesehen werden. (Ein stetig zunehmendes Vagabunden- und Verbrecherthum, sowie jede Art von verlorenen Existenzen, die schließlich dem Staate und anderen öffentlichen Wolthätigkeitsanstalten zur Last fallen, sind nicht minder die faulen Früchte schlimm angebrachter Ersparnisse oder von Sorg- und Einsichtslosigkeit in Sachen der ersten Jugend- und Kindheitspflege!)

Die innige Verbindung von pädagogischer Theorie und Praxis, sowie der damit verbundene Charakter des Seminars als einer Musterschule muss sich aber natürlich weiterhin in dem gesammten inneren Organismus des Schullebens ausprägen. Wenn irgendwo diesem Schulleben der gute Genius sowol des geistigen Strebens und Schaffens, als edler Zucht und Sitte innewohnen muss, so gewiss hier. Hier also erwarten wir wie den Geist des Fleißes, der strengsten Ordnung, Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit, freudiger Pflichterfüllung, ernsten wissenschaftlichen Strebens, so die Zierde der Pietät gegen menschliche und göttliche Autorität, der Gerechtigkeit, der Geduld, der Einmütigkeit und des gegenseitigen Wolwollens — und damit zugleich den Geist einer die Herzen verbindenden, zu allem Edlen und Hohen antreibenden Frömmigkeit. Ein Seminar ohne den Stempel strenger, wenngleich keineswegs finsterer asketischer Zucht und edler Sitte, der sich in der gesammten Physiognomie des Schullebens äußern kann, müssten wir einem übertünchten Grabe oder einer Mumie vergleichen; der Flitterstaat wären die bloßen Kenntnisse und etwaigen Fertigkeiten, die man aber auch nur um des zu erringenden äußeren Gewinnes willen, nicht aus Liebe zu den Gegenständen sich zu eigen zu machen

suchte; die innere Fäulnis wäre die Zucht- und Pietätlosigkeit. Ließe man in einem Seminar allerlei Unregelmäßigkeiten, Unordnungen, wie z. B. leichtfertige Versäumnisse oder Auflehnung gegen Vorgesetzte, oder häufigen Unfleiß oder Unsaubeit in den Schuleffekten oder sogar gröbere Verstöße gegen die ersten wesentlichsten Regeln der Gesittung ohne schärfere Ahndung im Schwange gehen — um, Gott weiß, welche Menschendienerei zu treiben, so wäre demselben die beste Garantie eines regensreichen Erfolgs benommen. Nirgends kann ja weniger mit bloßen Kenntnissen und Fertigkeiten gedient sein, als im Leben und Wirken des Lehrers, der zugleich erziehlich wirken soll und der diese erzieherische Wirksamkeit doch sicherlich mehr durch seine vorbildliche Persönlichkeit, also durch das, was er ist, als durch das, was er weiß, auszuüben im Stande sein wird. Zwar haben wir eine vielseitige und tüchtige, allgemein wissenschaftliche Bildung im Seminar in den obenstehenden Darlegungen mit aller Entschiedenheit befürwortet und einige dahinzielende Bedingungen zur Geltung zu bringen versucht, und es wird eine reiche geistige, namentlich auch zu einem vielseitigen Interesse und zu regem wissenschaftlichen Streben führende Bildung ihren segensreichen befruchtenden Einfluss auch der sittlichen. überhaupt der Gemüthsbildung zugute kommen lassen, — trotzdem aber kann nicht lebhaft genug betont werden, dass innerhalb der gesammten pädagogischen Vorbildung der Seminaristen die Ausgestaltung und Begründung einer edlen Persönlichkeit in ganz besonders hohem Grade angestrebt werden müsse, wenn anders die größten und dauerhaftesten Garantien für ein gedeihliches, segensreiches Wirken des Lehrers geboten sein sollen. Vor allem hängt von dem Adel des Gemüths beim Lehrer die ihm unerlässliche hohe Begeisterung für seinen Beruf ab und damit wiederum hängt die reine, opferfreudige Hingabe an die ihm anvertraute Jugend, damit die andauernde Gewissenhaftigkeit in Erfüllung auch freiwillig übernommener Pflichten, damit auch die tiefere und adäquatere Auffassung von den Zielen und Aufgaben des erziehenden Lehrers zusammen. Den Mietling wird man stets auch als den im Allgemeinen sittlich rohen und unzuverlässigen Menschen kennen lernen. Und was könnte aller Religionsunterricht und jede Art human bildender Lektüre für einen reelleren Gewinn erzielen, als eben edel gesinnte und alles Gute zugleich fest wollende Persönlichkeiten!? Darum erklären wir alle weichliche Schönfärberei, alle zu weitherzige Nachsicht in diesem unseren Gebiete für einen Verrath an dem zu erstrebenden hohen Ziele. Aber das Beste wird eben auch hier nicht durch vorwiegendes Ermahnen und Lehren in

Worten, sondern durch ein bis in sein Detail hinein wolgegliedertes und mit einer Menge emporziehender und erhebender Momente ausgestattetes Schulleben erreicht.

Und wenn es daher sich zeigen sollte, dass auch rein locale Verhältnisse und die damit verbundenen häuslichen Privatverhältnisse der Seminaristen an der einen Stelle unüberwindliche Schwierigkeiten der Erreichung der höchsten und besten Ziele des Seminars entgegenstellten, so wäre es die Sache treuer Wächter und Führer der öffentlichen Bildungsanstalten — mit Hintansetzung jeglicher Art von persönlichen und egoistischen Interessen — die betreffende Bildungsstätte an denjenigen Ort zu verpflanzen, an dem sie aus mehrfachen Gründen voraussichtlich weit besser gedeihen würde. Es ist damit die Frage berührt, aus welchen Gründen sich z. B. die Legung von Seminaren nach kleineren, gesunden und landschaftlich begünstigten Orten empfehlen lasse. Wir glauben dafür folgende Punkte geltend machen zu dürfen:

1. die größere Garantie für ein allseitig gesundes, Körper und Geist zugleich frisch erhaltendes Leben;

2. die leichter gebotene Gelegenheit zur Auswahl passender Wohnungen für die Seminaristen;

3. die Vermeidung weiter, zeitraubender Wege zur Schule und zu allen den die Seminargemeinde versammelnden Veranstaltungen; damit die Möglichkeit einer getheilten Schulzeit und der Verlegung mancher Lectionen, wie z. B. des Turnens und Singens, in die späteren Nachmittagsstunden;

4. die Möglichkeit einer regelmäßigen Benutzung der im Seminar zur Verfügung gestellten und natürlich in bestimmter Reihenfolge zu benutzenden Instrumente; damit die Möglichkeit, die musikalischen Übungen mit vollem Ernst zu betreiben;

5. die Möglichkeit eines häufigeren freien, theils rein geselligen, theils wissenschaftlichen Verkehrs innerhalb der Seminargemeinde; damit die größere Bürgschaft für ein innigeres Ineinanderleben der Glieder derselben und die Verhütung von einem den wahren Interessen der Seminaristen gerade entgegengesetzten, vielleicht sogar gefährlichen Auseinanderfallen der zusammengehörigen Theile;

6. die Möglichkeit eines häufigeren, engeren Verkehrs, speciell des Seminarcollegiums, theils zu Conferenzberathungen, theils zu geselligen Zwecken;

7. die Möglichkeit, ohne großen Zeitaufwand — durch weite Wege — namentlich auch an den langen Winterabenden die Semina-

risten zu mancherlei anregenden und unterhaltenden Begegnungen heranzuziehen: kurz die Möglichkeit, eine Menge Einrichtungen zu schaffen und zu unterhalten, die im geistigen, sittlichen, wie auch im sonstigen allgemeinen Interesse der Seminaristen sein würden, aber in der großen Stadt, wo das Internat nicht beliebt wird und auch sonst keine Schranken für die Wahl der Privatwohnungen gezogen werden, an den weiten Entfernungen und anderen localen Schwierigkeiten scheitern müssen.

Wir schließen die bisher geführten Untersuchungen und aufgestellten Behauptungen mit folgenden Thesen ab:

1. Die pädagogische Vorbildung der Seminaristen ist einer der Hauptzwecke der Vorbereitung auf den Lehrerberuf; die anderen Hauptzwecke umfassen die allgemein wissenschaftliche, sowie die Tüchtigkeit in gewissen Fertigkeiten.

2. Die pädagogische Vorbildung erstreckt sich auf theoretische Belehrung und praktische Anleitung.

3. Die theoretische Belehrung verbreitet sich: a) über Anthropologie im weitesten Sinne des Wortes, also inbegriffen Somatologie mit Physiologie, Anatomie, Diätetik, Psychologie; b) über allgemeine Pädagogik und allgemeine wie specielle Didaktik mit Methodik; c) über die Geschichte des Unterrichts und der Erziehung mit besonderer Hervorhebung der ersteren und dabei mit steter Beziehung auf die Geschichte der Lehrmittel, sowie der Methodik der einzelnen Lehrfächer.

4. Die theoretische Belehrung legt besonders Gewicht auf die innige Wechselbeziehung zwischen Anthropologie und Pädagogik, d. h. also auf eine stete anthropologisch-psychologische, aber auch sociologische Begründung der pädagogisch-didaktischen Principien.

5. Die theoretische Belehrung wird durch eine regelmäßige und eingehende Bearbeitung von behandelten Materien seitens der Seminaristen ergänzt und befestigt.

6. Die theoretische Belehrung wird außer durch systematischen Unterricht auch durch die Arbeiten für die sowol auf die praktischen Lehrübungen vorbereitenden, als dieselben begleitenden Conferenzen, sowie durch den mit den Hauptlehrfächern verbundenen Unterricht in der Methodik des betreffenden Faches vertreten. Als solche Arbeiten erscheinen z. B. die Ausarbeitung von allgemeinen und specielleren Lehrplänen, sowie die kritische Durcharbeitung einzelner Zweige der

Lehre von Regierung und Zucht, soweit es sich namentlich um die Gewinnung fester Gesichtspunkte für die Disciplin im Unterricht handelt, — vor allem aber auch die jederzeit psychologisch zu motivirende Kritik der gehaltenen Probelectionen.

7. Die praktische Anleitung erstreckt sich nicht blos auf didaktische Übungen, sondern auf sämmtliche Zweige der in einem Schulorganismus zu lösenden Aufgaben.

8. Die praktisch-theoretische Anleitung und Belehrung vollzieht sich wesentlich auch auf dem Wege vorbildlicher, mustergiltiger Einrichtungen und Leistungen im Seminar und der ihm zugewiesenen Übungsschule. Dahin gehört z. B. das Vorhandensein aller zunächst äußeren Bedingungen für eine gedeihliche Unterrichts- und Erziehungsarbeit, dahin der durchaus pädagogisch normale Organismus des Seminars und seiner Schule inbetreff z. B. des in beiden herrschenden sittlichen Geistes, der Disciplin u. s. w.

9. Zu den Lebensbedingungen einer gediegenen pädagogischen (wie auch allgemein wissenschaftlichen) Vorbildung gehören kleine Classenkörper, wie im Seminar selbst, so in der Übungsschule. (Als Maximalsumme sollten 20—25 Köpfe angenommen werden.)

10. Die Übungsschule kann sich auf die Bedürfnisse einer Elementarschule beschränken, da die mit einer solchen verbundenen didaktischen Übungen als vorzüglich lehrreiche anzusehen sind.

11. Die allseitigen Erfolge des Seminars hängen, abgesehen von tüchtigen Lehrkräften, u. a. auch von dem Seminarorte sehr wesentlich ab. Sofern in großen Städten keine Seminarinternate oder ihnen doch nahe kommende Einrichtungen bestehen, empfiehlt sich der kleinere — allerdings durch gewisse Vorzüge begünstigte — Seminarort vor der großen Weltstadt.

12. Die specifisch pädagogische Unterweisung und Übung wird in der Hauptsache auf die höchste der vorausgesetzten Seminarclassen zusammengedrängt, während die allgemein wissenschaftliche, wie die Vorbildung in den Fertigkeiten in den voraufgehenden fünf Classen so weit abgethan sein muss, dass im letzten und höchsten Jahrescurs nur noch kurze Repetitionen vorgenommen und etwaige Ergänzungen geboten zu werden brauchen.

13. Im Interesse concentrirter und darum allein wirksamer Studien im Seminar wird die Hauptprüfung über die allgemein wissenschaftlichen Fächer und die Fertigkeiten, wie Musik, Zeichnen, Turnen (vielleicht auch die Herstellung von gewissen Lehrapparaten und die Fähigkeit mit den Fröbelschen Arbeiten umzugehen), an das Ende

des fünften Jahrescurses verlegt, während die specifisch pädagogische Prüfung — nach ihrem theoretischen wie praktischen Theil den letzten Jahrescurs abschließt.

14. Die Leistungen in den allgemein wissenschaftlichen Fächern sind u. a. durch eingehende — veröffentlichte — Verordnungen über die Bedingungen der Aufnahme ins Präparandeum, wie in das eigentliche Seminar zu sichern. Das strenge Einhalten dieser Aufnahmeprüfungstoffe ist erste und wichtigste Bedingung für ein klares und bestimmtes Arbeitspensum im Seminar. Auch für jede einzelne Seminarclasse sind scharf abgestufte Lehrziele eine Hauptbedingung eines erfolgreichen Unterrichts.

15. Die Ablegung einer zweiten, zu fester Anstellung berechtigenden Hauptprüfung könnte nach Maßgabe des Obigen hauptsächlich dazu dienen, den Lehrer bei bestimmten eingehenderen Studien, überhaupt bei seiner wissenschaftlichen Fortbildung festzuhalten. Man könnte auf der einen Seite das pädagogisch-didaktische Gebiet, sowol nach der systematischen, wie historischen Seite noch einmal in vertiefter Weise aufnehmen, auf der anderen dem Candidaten es freigeben, sich in zwei Hauptlehrfächern prüfen zu lassen. Doch müsste inbetreff dieser zweiten pädagogischen Prüfung im Interesse der Vorbereitungen auf dieselbe wiederum ein möglichst genau bezeichnetes Gebiet angekündigt werden, und schiene uns hier u. a. ein näheres Eingehen auf Psychologie und Logik oder auch ein summarischer Überblick über die Geschichte der philosophischen Hauptsysteme am Platze zu sein. Ließe man indessen bei dieser Prüfung alle „allgemein wissenschaftlichen“ Fächer beiseite — und das dürfte sich aus Gründen der Gediegenheit der Vorbereitung, sowie aus Rücksicht auf die doch immer fortgesetzte praktische Schularbeit des Candidaten am meisten empfehlen, — so könnte man sich dann bei der dritten, sogenannten Mittelschulprüfung getrost auf zwei wissenschaftliche Fächer beschränken. hätte also nicht nöthig, hier abermals auf Pädagogik zurückzugreifen.

Und jemehr der Mann heranreift, destomehr muss und darf man ihm gönnen, dass er in gewissen Privat- und Lieblingsstudien sich auch ohne Hinblick auf Prüfungen bewege und die Resultate seiner Arbeit vor einem allgemeineren und größeren Richterkreis, als dem einer Prüfungscommission ablege.

Ein Realienbuch und zwei Schulinspectoren.

Von Dr. Friedrich Dittes.

(Schluss.)

III.

Wir kommen zu den Angriffen der Herren Kahnmeyer und Schulze gegen die Recension ihrer Naturgeschichte (S. 8 ff. des „Offenen Briefes").

Der Recensent, Prof. Rieck, hatte u. a. bemerkt: „Auch vermissen wir mit Bedauern die Angabe der Quellen, aus denen die Lesestücke entnommen sind, und es lässt sich nur bei einigen, fast wörtlich nachgedruckten oder nur wenig veränderten Beschreibungen das Original erkennen und nachweisen." Diese dem Sachverhalt vollkommen entsprechenden Bemerkungen werden von den Herren K. und Sch. als erster Beweis der Unwahrhaftigkeit der Recensenten verwertet, und sie rufen triumphirend aus: „Da hätten wir also den Herrn Fachmann bei der ersten Unwahrheit ertappt." — Wie aber haben sie dieses „Ertappen" zustande gebracht? Und welches ist der wahre Sachverhalt? — Man höre. Zur Rechtfertigung ihrer Verdächtigung berufen sich die Herren K. und Sch. auf den Schluss ihres Vorwortes, wo die Namen der Autoren genannt sind, deren Werke bei Abfassung des „Realienbuches" „treffliche Dienste geleistet haben". Wer dies liest, muss glauben, Prof. Rieck hätte von dem fraglichen Vorwort Kenntnis gehabt oder doch Kenntnis haben können; denn nur unter dieser Voraussetzung hätte ja die Beschuldigung der Herren K. und Sch. einige Berechtigung. Nun aber bildet in der ersten Auflage des „Realienbuches" — und um die Recension dieser ersten Auflage handelt es sich ja — die Naturgeschichte ein ganz selbstständiges, mit der Geschichte und Geographie gar nicht verbundenes, auch eigens paginirtes Buch, welches nach dem Titelblatt auf Seite 1 sofort mit dem Thierreich beginnt, ohne irgend eine Spur eines Vorwortes zu enthalten. Dieses Vorwort war lediglich dem ersten Theile des „Realienbuches", der Weltgeschichte, vorangestellt. Wenn nun Prof. Willomitzer, der Recensent für Geschichte und Geographie, die obige Bemerkung gemacht hätte, so wäre dies zu missbilligen; aber er hat sie nicht gemacht. Rieck hingegen war im Rechte, wenn er anzeigte, was er vermisste. In der seither erschienenen zweiten Auflage des „Realienbuches" ist dasselbe in ein einheitliches, daher auch fortlaufend paginirtes Ganzes umgewandelt, und da gilt die eine Vorrede selbstverständlich für das ganze, nun

einbändige Buch, wäre also die Ausstellung Riecks nicht mehr am Platze. Anders aber verhielt es sich, wie gezeigt, mit der ersten Auflage. Das Vorwort hätte jedem Theile des „Realienbuches“ vorgedruckt oder wenigstens beigelegt werden sollen; denn zu der etwaigen Annahme, dass das „Pædagogium“ einen Recensenten für alles in Verwendung habe, war doch niemand berechtigt, und Rieck konnte nicht vermuthen, dass er in der Geschichte oder Geographie die Quellen für die Naturgeschichte zu suchen habe. Übrigens wäre es nicht einmal unbillig gewesen, wenn der Recensent verlangt hätte, dass auch unter den einzelnen Abschnitten, wenigstens hie und da, die Quellen angeführt wären, da er ja diese Abschnitte als „Lesestücke“ auffasste, womit er doch die Intention der Herren K. und Sch. (s. deren Vorwort) ganz richtig herausgefühlt hatte. Indessen dies nur nebenbei. Aber: wie konnten die Herren K. und Sch., denen doch trotz der inzwischen erschienenen neuen Auflage ihres Buches die Beschaffenheit der ersten Auflage erinnerlich sein musste, dem Recensenten wegen der erwähnten Ausstellung den Vorwurf der Unwahrhaftigkeit machen? — Nun, wer sucht, der findet. Sie gingen aufs „Ertappen“ aus, worauf sie sich überhaupt in ihrem „O. B.“ etwas zugute thun. So viel ich aber weiß, sind sie keine Gendarmen, und selbst Gendarmen ziemt es nicht, einem ehrlichen Menschen einen Makel anzuhängen, damit sie nur etwas zu ertappen haben.

Gelegentlich ihrer Ertappung bestreiten die Herren K. und Sch. auch, dass sie „einige Beschreibungen fast wörtlich nachgedruckt oder nur wenig verändert“ hätten. Aber der Recensent hat damit vollkommen recht, und er hätte statt „einige“ auch „viele“ sagen können. Wer das „Realienbuch“ z. B. mit den Büchern von Auerswald und Wagner vergleicht, wird die Bemerkung des Recensenten gerechtfertigt und milde finden. Aber diese Vergleichung ist nicht einmal nöthig, da ja der „Offene Brief“ sehr zahlreiche Autoren citirt, welchen die Herren K. und Sch. „fast wörtlich“ oder „nur wenig verändert“ nachgeschrieben haben, wie sie selbst darthun. Sagen sie doch selbst: „Wir sind aber Laien“ (S. 12) und: „Wir verlassen uns nur auf Autoritäten“ (S. 14). Warum sind sie denn so eifersüchtig auf ihre Originalität? — Der Recensent verlangt ja von ihnen auch keine Originalität, und tadelt den „compilatorischen Charakter“ ihres Buches an sich keineswegs; er verlangt nur, dass der Inhalt eines für Schulkinder bestimmten Realienbuches „sorgsam und mit Verständnis ausgewählt und in eine gleichmäßige Form“ gebracht sei. Aber die Herren fühlen sich zu Höherem berufen und behaupten, sie hätten „abgesehen vielleicht (nur „vielleicht“) von einzeln auftretenden Sätzen oder von einigen allbekannten Sagen, durchaus selbstständig gearbeitet“. Wie reimt sich das mit dem Bekenntnis, dass sie Laien seien und sich „nur auf Autoritäten verlassen“? — Hier muss ich gestehen, dass nach meiner Logik dies nicht begreiflich ist. Wie kann jemand in irgend einem Fache Laie sein und sich nur auf Autoritäten verlassen, dabei aber in allem Wesentlichen durchaus selbstständig arbeiten? — Das ginge wol an, wenn es sich um verschiedene Fächer handelte; aber in einem und demselben Fache ein ganz von Autoritäten abhängiger und doch durchaus selbstständiger Autor zu sein, das dürfte außer den Herren Kahnmeyer und Schulze schwerlich jemand für möglich halten. Doch diese Herren haben immer recht und verfügen über eine ganz eigene Art von Dialektik. Wenn ihnen der Recensent sagt, man könne zufrieden sein, wenn sie nur die „Function

von Redacteuren“ recht gut besorgten — gewiss eine respectable, keinesfalls entehrende Leistung — dann bäumt sich ihr Dünkel auf, und sie spielen sich auf durchaus selbstständige Autoren hinaus; führt er ihnen aber das Heer ihrer Fehler vor, dann bekennen sie, dass sie Laien sind und sich nur auf Autoritäten verlassen, um sich selbst weiß zu waschen und anderen die Schuld, oder wenigstens die Mitschuld aufzubürden. Der ganze „Offene Brief“ ist aus diesem Geiste geboren und von diesem Geiste erfüllt.

Doch sehen wir zunächst weiter, wie die Herren K. und Sch. es anfangen, um den Recensenten ihrer Naturgeschichte zum Lügner zu stempeln — denn das ist doch, deutsch gesprochen, der offenbare Sinn ihrer Auslassungen. Rieck hatte u. a. folgende Ausstellung gemacht: „Die Waldschnepfe lässt einen ‚brummenden‘ Ton hören, der mit dem ‚Meckern der Ziege‘ Ähnlichkeit hat; wie passt das zusammen?“ — Jeder unbefangene Leser wird sehen, dass hier lediglich behauptet wird, der „brummende Ton“ und das „Meckern der Ziege“ passe nicht zusammen. Und das ist doch richtig. Auch haben die Herren K. und Sch. in der neuen Auflage ihres „Rb.“ die ganze Partie, in welcher der unpassende Vergleich vorkam, gestrichen. Dennoch wärmen sie die Sache auf, weil sie ihnen eine kleine Handhabe bietet, den Recensenten der Unwahrhaftigkeit zu zeihen. Rieck hatte nämlich irrthümlich „Waldschnepfe“ statt „Heerschnepfe“ (Bekassine) geschrieben, weil er bei den Notizen, welche er sich zu dem Abschnitt „Waldschnepfe“, in welchem eben auch die Heerschnepfe (Bekassine) mit behandelt war, nicht ausdrücklich bemerkt hatte, in welcher Unterabtheilung des Abschnittes jener unpassende Vergleich vorkam. Wer sich die erste Auflage des „Rb.“ ansieht, wird diese Verwechslung erklärlich finden. Sie ist aber auch sachlich ganz bedeutungslos; denn ob der Waldschnepfe, oder der Sumpfschnepfe, oder irgend einem anderen Vogel der „brummende Ton“, welcher mit dem „Meckern der Ziege“ Ähnlichkeit haben soll, beigelegt wird: unpassend ist dieser Vergleich jedenfalls, und weiter hat Rieck nichts gesagt. Trotzdem aber die ganze Bekassine sammt Zubehör aus dem „Rb.“ verschwunden ist, widmen die Herren K. und Sch. auf Seite 19 des „O. B.“ der Lehre, dass der „brummende Ton“ des besagten Thieres Ähnlichkeit mit dem „Meckern der Ziege“ habe, einen langen Beweis, welchen sie mit den gewichtigen Worten einleiten: „Ein anderes classisches Beispiel, durch welches der Recensent zeigt, dass er mit den größten Autoritäten auf dem Kriegsfuße steht oder mit ihnen unbekannt ist.“ Ich meine, die Sache sei nicht so bedeutend, dass man sie zu einem „classischen Beispiel“ aufbauschen, und dass man zur Beilegung des Conflictes die „größten Autoritäten“ sammt „Kriegsfuß“ in Anspruch nehmen müsste, glaube vielmehr, dass auch Bauern oder Schulkinder entscheiden können, ob der brummende Ton mit dem Meckern der Ziege zusammenpasse.

Was endlich die Bemerkung des Recensenten bezüglich der „Nase und Ohren“ der Stubenfliege betrifft, so kann man dieselbe schroff, wenn man will, unpassend finden, und nach genauer Vergleichung des Sachverhaltes gebe ich gern zu, dass ich selbst sie in der ihr gegebenen Fassung nicht billige. Aber es kann anderseits nicht in Abrede gestellt werden, dass der Satz: „Nase und Ohren hat man bei der Fliege noch nicht aufgefunden“, wie er im „Realienbuche“ steht, schon an sich ziemlich sonderbar klingt, sicherlich aber für Schulkinder, die ja das „Realienbuch“ „lediglich als Wiederholungsbuch“, also ohne

Führung des Lehrers benutzen sollen, sehr verfänglich ist. Denn wenn sie das Wort „aufgefunden“ betonen, was doch keineswegs als ausgeschlossen angenommen werden kann, so bleibt ihnen der Gedanke offen, dass die fraglichen Organe doch vorhanden sein können. Am besten wäre es also, den Satz von der Nase und den Ohren der Fliege ganz zu streichen, nämlich im „Realienbuche“; denn wozu soll man Schulkinder mit Dingen behelligen, die gar nicht existiren, oder doch unbekannt sind? Das Citat, welches die Herren K. und Sch. zu ihrer Rechtfertigung aus Wagner anführen, spricht nicht für sie, da es wesentlich anders lautet als ihr Satz. Und die zwei anderen Citate, welche sie noch bringen, klingen gar so, als ob die Herren der Meinung wären, man könne der Fliege Nase und Ohren wirklich beilegen, wonach also Riecks Bemerkung die Meinung der Herren richtig getroffen hätte. Kurz: dieselben hätten besser gethan, in ihrem „Rb.“ von der Nase und den Ohren der Fliege gar nicht zu reden; jedenfalls aber hätten sie nicht mit dem Vorwurf der Unwahrhaftigkeit gegen die Recensenten auftreten sollen. Den wird niemand gerechtfertigt finden, der den Sachverhalt ruhig prüft.

Nun wollen die Herren K. und Sch. ihren Recensenten und hier insbesondere dem Professor Rieck „Mangel an fachmännischem Wissen“ nachweisen. Das ist wirklich auch recht erstaunlich. Professor Rieck ist gerade in der Naturgeschichte ein gründlich durchgebildeter und von competenten Examinatoren ehrenvoll approbirter Fachmann und lehrt seine Wissenschaft seit 28 Jahren in Realschulen, Gymnasien, Privatinstituten, insbesondere auch in Fortbildungscursen für Lehrer, überall mit anerkannter Tüchtigkeit und bestem Erfolge; er wird als Mitarbeiter an Fachblättern, besonders auch als einsichtiger und gerechter Recensent sehr geschätzt: das alles ist doch wol von Gewicht, umsomehr, als Rieck in Wien lebt, wo gerade die Naturwissenschaften durch eine große Anzahl ausgezeichneter Kräfte vertreten sind und nicht irgend eine beliebige Mittelmäßigkeit Jahrzehnte lang als Fachmann eine Rolle spielen kann. Die Leser des „Pædagogiums“ kennen Rieck aus einer größeren Abhandlung: „Der naturhistorische Unterricht an Volks- und Bürgerschulen“ (Band II, S. 346—366), aus einem kleineren Aufsatz: „Die naturwissenschaftlichen Hypothesen und die Schule“ (Band III, S. 611 ff.), sowie aus zahlreichen Recensionen und mögen entscheiden, ob diese Arbeiten von einem seiner Sache nicht mächtigen Verfasser herrühren können. Die Herren K. und Sch. selbst haben über Rieck (wie auch über Willomitzer) mit der höchsten Anerkennung gesprochen, solange sie nicht glaubten, dass die Recension ihres Buches von R. und W. stamme. Ihre Ausfälle waren auch gar nicht gegen R. und W. geschrieben, sondern gegen ganz andere Personen, und sind erst nachträglich an die Herren R. und W. adressirt worden, aus ganz erstaunlichen Motiven. Ich werde das alles aus den Briefen der Herren K. und Sch. beweisen, nicht etwa durch spitzfindige Folgerungen, sondern direct durch den authentischen Wortlaut der erwähnten Briefe. Hier wollte ich nur constatiren, wie sonderbar es schon im allgemeinen erscheinen muss, dass die beiden Herren in Braunschweig, welche nach ihrem eigenen Bekenntnisse sich „nur auf Autoritäten verlassen“ und „Laien“ sind, was sie denn auch in ihrem „Realienbuche“ und ihrem „Offenen Briefe“ deutlich genug bewiesen haben — dass diese Herren einem seit Jahrzehnten bewährten Fachmanne, der die Naturgeschichte aus der Natur selbst kennt und zu lehren versteht, „Mangel an fachmännischem Wissen“,

„bodenlose Unwissenheit“ und obendrein noch „unmoralische Mittel“ vorwerfen können. Da kann man sich nicht wundern, wenn Prof. Rieck in seiner Vertheidigungsschrift bemerkt: „In gleichem Tone mit den Herren Inspectoren zu sprechen, halte ich unter meiner Würde“, und: „Was mich diese Herren lehren wollen, habe ich gewusst, wol ehe sie selbst an Naturgeschichte gedacht haben.“

Den Beweis für die „bodenlose Unwissenheit“ Riecks beginnen die Herren K. und Sch. mit folgenden Worten: „Gleich beim ersten Wort ertappen wir unseren ‚Fachmann‘ bei seinen mangelhaften Fachkenntnissen.“ Also sie „ertappen“ ihn wieder; in der That, recht wackere Leute, diese Schulinspectoren von Braunschweig! — Wie machen sie nun diesmal das Ertappen? — Ihre Naturgeschichte brachte in Nr. 1 mit der Überschrift „Der Orang-Utang“ u. a. Folgendes: „Vierhänder. Kuppen- und Plattnägel. Den Namen ‚Vierhänder‘ haben die Affen von den vier Händen, mit welchen sie versehen sind.“ Hiergegen hatte Rieck gesagt: „Beim Orang-Utang ist unrichtig bemerkt, dass alle Affen vier Hände haben, zumal die Halbaffen nicht getrennt angeführt sind.“ Die Richtigkeit des Tadels selbst haben die Herren K. und Sch. factisch anerkannt, indem sie in der neuen Auflage ihres „Rb.“ den citirten fehlerhaften Passus ganz gestrichen haben. Aber nur factisch, während sie im Streite gegen Rieck (S. 9) durch ein langes, mit vielen Citaten durchsetztes Gerede beweisen wollen, dass sie im Recht gewesen seien, allen Affen vier Hände und den Namen ‚Vierhänder‘ beizulegen. Warum aber vertheidigen sie noch, was sie doch selbst aufgegeben haben? — Ich kann mir dies nur aus hartnäckiger Rechthaberei erklären: ihr „Rb.“ muss richtig und die Recension falsch gewesen sein. Damit sie jedoch für jeden Fall gedeckt sind, schieben sie Autoritäten vor. Dass diese aber keineswegs im Sinne der Herren K. und Sch. aufgefasst und ausgelegt werden mussten, ist durch ein Buch bewiesen, auf welches sich die Herren selbst berufen. Heinrich Vogel nämlich, den sie Seite 29 des „O. B.“ citiren, sagt im directen Gegensatz zu ihnen (unter der Überschrift: Affen): „Die Hintergliedmaßen sind Greiffüße, die vorderen meist Hände. Der Ausdruck Vierhänder ist unpassend.“ Nun ist zwar auch H. Vogel keine wissenschaftliche Autorität, aber er zeigt doch sachliches Verständnis und zudem richtigen Blick bezüglich der Auswahl des Lehrstoffes. Da er nun im ganzen dieselben und jedenfalls keine schlechteren Autoritäten, wie K. und Sch. zu Rathe gezogen hat (er nennt Claus, Schmarda, Gegenbauer, Giebel, Brehm, Rothe, Bänitz, Altum, Thomé, Leunis, Hyrtl, Bock, Niemeyer, Reclam) und doch das gerade Gegentheil dessen lehrt, was die Herren K. und Sch. in der ersten Auflage ihres „Rb.“ geboten hatten, und was sie noch immer vertheidigen, so wird man schwerlich annehmen können, ihre Fehler seien von den Autoritäten verschuldet. Die Naturgeschichte von H. Vogel, für mehrclassige Volks- und Töchterschulen bestimmt, ging mir gerade in diesen Tagen in zweiter Auflage zu. Da diese Naturgeschichte ungefähr dieselbe Bestimmung hat, wie die von K. und Sch., während dies mit den anderen Büchern, auf welche sich diese Herren berufen, nicht der Fall ist, so habe ich sie in einer Reihe von Abschnitten mit dem „Rb.“ und mit der Recension desselben verglichen. Ich wählte natürlich solche Abschnitte, welche sich auf Punkte beziehen, über die K. und Sch. gegen Rieck streiten, also nebst dem schon citirten die über die Fledermaus, den Maulwurf, den Steinbock, das Kameel, den Elephanten, das Känguruh, den

Strauß, den Eisvogel, den Auerhahn u. s. w. Nicht in einem einzigen Falle, wo ich verglichen habe, steht H. Vogel auf Seiten der Herren K. und Sch., in manchen sagt er ausdrücklich das Gegentheil dessen, was sie sagen, und in den übrigen sagt er überhaupt gar nichts von dem, was K. und Sch. bringen und was Rieck tadelt. Er steht also mit Rieck theils in bestimmt ausgesprochener, theils in stillschweigender Übereinstimmung, das letztere in so fern, als er nicht solche Angaben macht, wie sie R. am Rb. getadelt hat. Für mich folgt hieraus, dass die Autoritäten nicht nöthigen, so zu schreiben wie K. und Sch., dass sie vielmehr gestatten, so zu schreiben, wie Rieck verlangt.

Um nun auf die „Affen" zurückzukommen, so steht wenigstens soviel fest, dass die Herren K. und Sch. ihr Rb. im Sinne Riecks abgeändert, ihm also thatsächlich recht gegeben haben. Sie hängen sich aber noch an den Nachsatz der Rieckschen Ausstellung: „zumal die Halbaffen nicht getrennt angeführt sind." Es ist klar, dass dieser Nachsatz an der Ausstellung und an deren Richtigkeit nichts ändert, dass er nebensächlich ist und ganz wegbleiben könnte, ohne dass der Sinn der Recension ein anderer würde. Nun hat aber Rieck in diesem irrelevanten Nachsatze aus Versehen oder Nachlässigkeit „Halbaffen" statt „Krallenaffen" geschrieben, und daran hängen sich die Herren K. und Sch. Niemand wird glauben, dass R. die besagten Sippschaften nicht zu unterscheiden wisse und ein Ignorant sei; doch die Herren K. und Sch. geben vor, es zu glauben. Nun, das mögen sie; gewiss bleibt trotzdem, dass die Ausstellung Riecks gerechtfertigt war, und dass der Fehler eines Buches Fehler bleibt, auch wenn der Recensent selbst einen Fehler macht, indem er in einem überflüssigen Anhängsel Halbaffen statt Krallenaffen schreibt. Übrigens ist klar, dass diese Verwechselung dem recensirten Buche in keiner Weise wehe thut. Freilich wäre es besser gewesen, R. hätte auch diese kleine Nachlässigkeit vermieden; aber er wusste nicht, mit was für Leuten er zu thun hatte, sonst würde er sich gehütet haben, ihnen etwas zu „ertappen" zu geben. Die Herren K. und Sch. haben jedoch mit ihrem Urtheil über die Recension und den Recensenten so wenig recht, wie ein Stümper in der Malerei recht haben würde, der das Bild eines Meisters deshalb für schlecht und den Meister für einen Pfuscher erklären wollte, weil in diesem Bilde ein Haar von des Meisters Pinsel hängen geblieben wäre.

Ferner hatte der Recensent getadelt, dass die Herren K. und Sch. in der Art des Fliegens der Fledermaus und des Fliegens der Vögel einen principiellen Unterschied finden wollen, indem sie behaupten, dass die Vögel schweben, die Fledermäuse nur flattern können. Sie machen aus dieser Sache einen Cardinalpunkt der Naturgeschichte, als ob es ein Zeichen der größten Ignoranz sei, wenn jemand ihre Flatter- und Schwebetheorie nicht kenne oder nicht gut finde. Daher nennen sie die kritische Bemerkung Riecks einen „wirklich laienhaften Angriff", und sagen sie in einem an mich gerichteten Briefe vom 17. April: „Die Recensenten legen ihre fachmännische Unkenntnis in so plumper Weise an den Tag, dass man berechtigt ist, selbst von einem Schüler der Oberklasse unserer Volksschulen in manchen Stücken mehr zu verlangen. Wir erinnern hier beispielsweise nur an den Unterschied zwischen dem Schweben der Vögel und dem Flattern der Fledermaus." Also eine Capitalangelegenheit der Herren K. und Sch., auf die wir eingehen müssen. Es wird sich zeigen, dass auch hier die Prädicate, welche sie dem Recensenten anhängen wollen, nur ihnen selbst

zukommen. Erstens legen die Herren sowol in ihrem geschlossenen als auch in ihrem offenen Briefe das Schweben dem Vogel und den Vögeln schlechthin bei, was nach allgemein feststehendem Sprachgebrauche heißt: allen Vögeln. Dies ist nun sehr falsch. Manche Vögel (Strauß, Kasuar, Pinguin) können überhaupt gar nicht fliegen, also auch nicht „schweben". Sehr viele andere (Sperling, Huhn u. s. w.) bringen wenigstens das „Schweben" der Herren K. und Sch. nicht zustande. Hieraus ergibt sich, dass manche Vögel nicht so viel und viele andere nicht mehr können als „manche Fledermäuse", wie Rieck sagt, und speciell als die Ohrenfledermaus, von welcher die Herren K. und Sch. sprechen. Schon hieraus folgt, dass es nicht gebilligt werden kann, in einem Realienbuche die Schulkinder mit der besagten Doctrin zu behelligen und zu verwirren; höchstens hätte gesagt werden können: Die Fledermaus kann nicht **so** fliegen (schweben) wie **manche** Vögel, wobei jedoch zu bemerken gewesen wäre, dass die anderen Vögel dies eben auch nicht können. Zweitens aber haben die Herren K. und Sch. nicht einmal in diesem beschränkten Sinne recht. Sie berufen sich u. a. auf Brehm. Nun sagt dieser aber Seite 168 des citirten Werkes von der fraglichen Ohrenfledermaus: „In der Stube flog sie mit der größten Leichtigkeit anhaltend herum, meist mit stillgehaltenen Flügeln; jedoch konnte sie dieselbe auch im Fluge zusammenziehen und wieder ausbreiten." Das ist also das reine Gegentheil dessen, was die Herren K. und Sch. behaupten und aus Brehm beweisen wollen. Wozu aber soll man überhaupt Schulkinder, welchen man die Elemente der Naturgeschichte beibringen will, mit dieser heiklen und unfruchtbaren Schwebe- und Flattertheorie behelligen? Und dies gerade bei der Ohrenfledermaus? Es gibt ja auch fliegende Insecten, selbst „fliegende Fische". Nun mögen immerhin Leute, welche die im Thierreich vorkommenden Flugarten im einzelnen durchforscht haben, eine allgemeine Theorie dieser Flugarten versuchen; aber für Schulkinder und für die Herren K. und Sch. gibt es doch vorerst manches andere zu lernen. Es passt eben nicht alles in ein Elementarbuch für Schulkinder, was man in Werken ganz anderer Art vorfindet. Ich selbst, freilich ebenfalls ein Laie in der Naturgeschichte, muss gestehen, dass ich in die hochwichtige Schwebe- und Flattertheorie der Herren K. und Sch. bisher auch nicht eingeweiht war. Natürlich schämte ich mich, als ich aus dem Briefe dieser Herren erfuhr, dass ich hinter „einem Schüler der Oberclassen unserer Volksschulen in manchen Stücken" zurückstehe. Ich habe aber zu meinem Troste gefunden, dass weder in Volks-, noch in Real-, noch in technischen und landwirtschaftlichen Hochschulen, noch auf Universitäten, soweit sie mir bekannt sind, die Schwebe- und Flattertheorie der Herren K. und Sch. obligatorisch ist, dass vielmehr in solchen Anstalten auch ohne diese Theorie ein Examen mit Ehren bestanden werden kann. Wenn es in den unter der Inspection dieser Herren stehenden Schulen anders gehalten wird, so brauchen deswegen andere Leute nicht gerade Ignoranten zu sein, zumal ja über den Sinn der Wörter „fliegen", „schweben" und „flattern" die Naturhistoriker allein nicht zu verfügen haben, und selbst die Herren Kahnmeyer und Schulze nicht allein. Bei Masius z. B., den sie auch öfters citiren, steht: „Der schmalere, stumpfere Flügel unserer kleineren Vögel flattert und schwirrt, unermüdlich zwar, aber auch etwas unbehilflich; das getragene schwimmende Bewegen ist ihm unmöglich." Und: „Die unsichtbaren Flügelschläge, durch welche die Libelle sich über dem

Schilfrohr schwebend erhält, als stehe sie in der Luft" (Thierwelt. 3. Aufl. S. 123 und 271). Und in der Real-Encyklopädie von Brockhaus steht unter dem Titel „Fliegen" zu lesen: „Die Insecten haben im Verhältnis zu ihren Flügeln einen sehr schweren Körper, weshalb sie sich nur durch Flattern im Schweben erhalten." Das ist also abermals das reine Gegentheil von der Theorie der Herren K. und Sch. Wenn nun auch das Conversationslexikon von Brockhaus nicht zu den gelehrten Werken der Naturgeschichte gehört, so steht es doch mindestens auf der wissenschaftlichen Höhe eines Realienbuches für Schulkinder, und die Verfasser des Werkes sind, wie mir und wol auch anderen Leuten bekannt ist, tüchtige und angesehene Fachmänner, welche selbst neben Kahnmeyer und Schulze einige Beachtung verdienen. Kurz: meine Meinung geht dahin, dass Riecks Ausstellung gerechtfertigt war, und dass sie, wo es sich um ein Realienbuch für Schulkinder handelt, selbst dann berücksichtigt werden sollte, wenn die Schwebe- und Flattertheorie von K. und Sch. richtig wäre. Dass aber diese Herren ihrem Recensenten Unwissenheit vorwerfen, ist meines Erachtens nur ein Zug aus ihrem eigenen Bilde. Sie gehören, um mit Schiller zu reden, zu den Herren vom „kurzen Gedärm", die das, „was sie gestern gelernt, heute schon lehren wollen", und darum recht unreife und confuse Dinge vorbringen, dabei aber nach Art aller Halbwisser in hohem Grade eingebildet und anmaßend sind.

Ferner hat Rieck getadelt, dass nach K. und Sch. die Fledermaus „halb Maus halb Vogel" und der Strauß „halb Vogel halb Kameel" sein soll, wie es auch wieder in der II. Auflage des Rb. steht. Nun, diese Ausstellung muss doch jeder verständige Mensch, wenigstens da, wo es sich um ein Realienbuch für Schulkinder handelt, ohne jeden Umschweif einfach als gerechtfertigt anerkennen. Die Herren K. und Sch. aber müssen wieder recht haben und berufen sich nach ihrer Gewohnheit auf eine „Autorität". Aber Autorität hin, Autorität her: neben dem bedruckten Papier muss doch auch die Logik und der klare Verstand etwas gelten. Wo bleiben denn bei jenem „halb und halb" die Classen des Thierreiches, welche ja auch von den Herren K. und Sch. aufgeführt und als Disposition des Lehrstoffes benutzt werden? — Wenn nun die Herren Inspectoren ein Examen hielten und auf die Frage: Zu welcher Classe gehört die Fledermaus, zu welcher der Strauß? die Antwort empfingen: Die eine Hälfte der Fledermaus gehört in die Classe der Säugethiere, die andere in die Classe der Vögel, und der Strauß ist halb Vogel und halb Kameel, also halb Säugethier — würden sie diese Antwort gelten lassen? Und doch ist sie vollkommen ihrem „Realienbuche" entsprechend. Glauben etwa die Herren, ein Schulinspector dürfe Unsinn reden und den nämlichen Unsinn zurückweisen, wenn er von Schulkindern nachgesprochen wird? — Das erste Gebot für allen Unterricht ist die Wahrheit, und gegen dieses erste Gebot hilft die Berufung auf „poetische Licenzen" u. dgl. gar nichts. Ein Elementarunterricht, der die realen Verhälnisse verwirrt, ist ohne Phrase zu verwerfen: Beschönigungen sind da ein für allemal nicht am Platze. Mögen Bücher, welche nicht für Anfänger bestimmt sind, sondern für höhere Lehrstufen, oder für die Hand des Lehrers, vielleicht auch für schöngeistige Damen, immerhin dem realen Stoffe allerlei belletristische Zuthaten einfügen, um sogenannte historische, geographische, naturgeschichtliche „Bilder", meinetwegen auch „Romane" zustande zu bringen: Rieck hat dennoch ganz recht, wenn er solche Zuthaten in einem Realien-

buche für Schulkinder als „unrichtig“ oder als „für den Schüler verwirrend“ bezeichnet. Erst eine gesunde Kost, dann vielleicht auch ein Stückchen Torte, wenn es die Mittel erlauben. Aber die Elemente der Naturgeschichte mit Tändeleien durchsetzen, das heißt den Geschmack von Grund aus verderben. Res severa est verum gaudium. Die Natur ist schön und interessant genug, um auch ohne menschliche Zuthat das Kind fesseln zu können — wenn man sie recht betrachtet. Das ist unsere Meinung. Nun wagen wir zwar nicht, dieselbe den zwei Schulpäpstlein von Braunschweig zu empfehlen; aber unsere Meinung auszusprechen, das mögen sie uns gestatten, wofür wir es ihrer Unfehlbarkeit anheimstellen, uns mit allen beliebigen Prädicaten zu belegen.

IV.

Doch — wollte ich in der bisherigen Ausführlichkeit auf alle einzelnen Bemerkungen der Herren K. und Sch. eingehen, ich müsste ein Buch schreiben, was doch in einer Zeitschrift nicht angeht und mir auch nicht zukommt, da ich nicht Fachmann der Naturgeschichte bin. Ich beschränke mich daher bezüglich dessen, was die Herren K. und Sch. noch weiter vorbringen, auf einige Punkte, welche auch ohne Specialkenntnisse verständlich sind, und auf Anführung der Grundzüge der mir vorliegenden Vertheidigungsschrift von Prof. Rieck. Vor allem verlangt derselbe, die Herren K. und Sch. sollen ihn richtig verstehen, seine Recension nehmen, wie sie lautet, und derselben nicht mit fremdartigen, ausweichenden oder entstellenden Bemerkungen entgegentreten, dann, dass sie nicht Autoritäten gegen ihn aufführen, welche für ihn sprechen, ferner, dass sie ihm nicht zumuthen, jede beliebige Autorität, selbst wenn sie vereinzelt steht, für ein Evangelium zu halten, endlich, dass sie alle entschieden falschen, sowie alle zweifelhaften, oder für Schulkinder unverständlichen, bez. zu schwierigen Partien aus ihrem Buche entfernen. Hierzu etliche Beispiele, wobei ich mich, wie gesagt, an solche Punkte halte, die auch ohne specielles Fachwissen verständlich sind.

Was die geographische Verbreitung des Wolfes betrifft, so verlangt Rieck keineswegs, dass die Kinder mit Ländernamen überhäuft werden sollen: es ist ihm nur aufgefallen, dass die Verfasser des Rb., da sie mehr als zehn andere europäische Länder vorgeführt, Ungarn gar nicht genannt haben; dass sich aber in ihrer Geographie die Bemerkung findet: „In den Karpathen hausen noch Bären und Wölfe“, konnte Rieck nicht wissen und ist nicht einmal zutreffend. Da aber die Herren der „Heimat“ des Wolfes einen eigenen, ziemlich ausführlichen Abschnitt widmen, so war Riecks Erinnerung völlig gerechtfertigt. Hier sei auch gleich, der Ähnlichkeit halber, ein auf Seite 27 des O. B. berührter Punkt erwähnt. Rieck hatte bemerkt: „Vom Kehlkopfe und dessen Theilen, speciell von den Stimmorganen wird gar nichts gesagt.“ Dies ist der einzige Fall, wo die Herren K. und Sch. sich herbeilassen, dem Recensenten recht zu geben. Aber sie sind um eine Entschuldigung nicht verlegen. „Wir haben jedoch,“ sagen sie, „unsere Gründe gehabt, das betreffende Capitel in die Physik zu verweisen.“ — Es leuchtet ein, dass mit dieser Ausrede die Erinnerung Riecks nicht angefochten werden kann, da der Recensent nicht ahnen konnte, welche Absicht die Herren K. und Sch. hatten, weil von

dem Vorhandensein einer solchen Absicht nicht das geringste Anzeichen vorlag: und wenn man den Sachverhalt prüft, so macht die Ausrede der Herren K. und Sch. einen ganz eigenthümlichen Eindruck. Es ist schon an sich auffallend, dass die Herren K. und Sch. ihre Gründe gehabt haben wollen, den Kehlkopf in die Physik zu verweisen, während sie doch das Auge und das Ohr, welche gewiss nicht weniger mit der Physik zu thun haben als der Kehlkopf, in der Naturgeschichte behandelt haben. Dann aber: die erste Auflage des Rb. enthält nicht nur gar keine Physik, sondern auch nicht die leiseste Andeutung davon, dass die Herren K. und Sch. die Absicht gehabt hätten, eine Physik zu bringen. Der Generaltitel des Rb. lautete nämlich: „Anschaulich ausführliches Realienbuch enthaltend Geschichte, Geographie und Naturgeschichte." Das Vorwort sprach ebenfalls nur von Geschichte, Geographie und Naturgeschichte, ohne eine Physik in Aussicht zu stellen oder dieses Fach auch nur zu erwähnen. Die neue Auflage, von welcher mir die Verlagshandlung ein Exemplar übersendet hat, enthält gar kein Vorwort, es ist der neuen Auflage aber das Vorwort der ersten Auflage und außerdem noch das Vorwort der „Kleineren Ausgabe" des Rb. beigelegt. In diesem letzteren Vorwort nun findet sich am Schlusse folgende Bemerkung: „Den Wünschen vieler Lehrer entsprechend, haben wir dem Buche eine kurze Physik beigegeben." Dieses Vorwort stammt aus dem November 1883, während das Vorwort zur ersten Auflage der größeren Ausgabe aus dem Januar 1883 stammt. Während also bei dem Buche, dessen Recension die Herren K. und Sch. anfechten, von Physik gar keine Rede war, sagen diese Herren zehn Monate später, sie hätten der kleineren Ausgabe eine Physik beigegeben und zwar „den Wünschen vieler Lehrer entsprechend". Obendrein sagen sie noch in ihrem „O. B." (S. 13 ff.): sie hätten in ihrer zweiten Auflage von der Naturgeschichte manches gestrichen, „um Raum für die Physik zu gewinnen". Gegen Rieck aber bringen sie vor, sie hätten ihre Gründe gehabt, das betreffende Capitel in die Physik zu verweisen, und das kann doch nur heißen sollen, sie seien schon bei Herausgabe der ersten Auflage in dieser Beziehung schlüssig gewesen. Was soll man da denken? — Wir überlassen die Beantwortung dieser Frage dem Leser, müssen aber constatiren, dass durch die angeführte Ausrede die betreffende Bemerkung Riecks in keiner Weise entkräftet werden kann, zugleich aber auch, dass die Herren K. und Sch. mit ganz eigenthümlichen Gründen selbst die unanfechtbarsten Ausstellungen zu untergraben versuchen, um nur ja immer und überall recht zu behalten und die Recension wenigstens als gegenstandslos und überflüssig darzustellen, wenn sie sich ja einmal herbeilassen, deren objective Richtigkeit zuzugestehen. Mit solchen Männern fertig zu werden, ist unmöglich, und mit ihnen überhaupt zu verhandeln, erfordert ein großes Maß von Selbstüberwindung.

Ferner: Rieck hatte geschrieben: „Die Kaschmirziege ist keine Abart unserer Hausziege, und der Steinbock gehört nicht in diesem Sinne zur ‚Ziege'," nämlich nicht als „Abart". Nun lese man das Gerede der Herren K. und Sch., durch welches sie beweisen wollen, dass sie recht hätten und Rieck unrecht. Dieser bemerkt dazu: „Über den Begriff Abart oder Varietät werde ich mit den Herren nicht streiten, das gehört auf ein anderes Gebiet. Aber das muss ich wiederholen, dass der Steinbock nicht **so** der Ziege bei-

zufügen ist, wie das Realienbuch thut. Hier heißt es „Ziege“ als Aufschrift, geradeso wie an anderen Orten: Maulwurf, Edelhirsch u. s. w.; das Capitel gehört also der Species Ziege zu und nicht der Familie Ziege. Zur Species Ziege den Alpensteinbock zu rechnen, ist aber vollkommen unzulässig, und die angeführten Citate beweisen gerade für mich. Denn Altum und Landois führen Capra, Ziege, gerade so als Abtheilung auf wie Antilope, Bos u. s. w., und zählen sodann die Species oder Arten auf.“ — Ferner hatte Rieck gesagt, es sei zu viel behauptet (und das ist doch ein milder Ausdruck), „dass der Elephant während des Gewitters nicht gern unter hohen Bäumen weilt, weil ihn die Erfahrung gelehrt hat, dass hier der Blitz leicht einschlägt.“ Im Realienbuch war noch beigefügt: „Er geht deshalb beim Donner aufs freie Feld.“ Die Herren K. und Sch. haben denn auch die ganze Geschichte in der 2. Auflage ihres Realienbuches vollständig gestrichen. Jeder vernünftige Mensch sollte nun meinen, die Sache sei abgethan. Mit nichten: die Herren K. und Sch. kommen auf sie zurück und berufen sich auf „Autoritäten“, nicht etwa, um einfach zu sagen, sie hätten im Glauben an diese Autoritäten den fraglichen Passus aufgenommen, sondern um denselben zu vertheidigen und den Recensenten zu tadeln. „Beweise, Herr Recensent!“ rufen sie (O. B. S. 16) und fahren fort: „Wir haben diesen höchst interessanten Zug nicht ohne Grund aufgenommen. Unser Gewährsmann Brehm“ ...., und nun bringen die Herren einen Sermon, aus welchem deutlich hervorgeht, dass Brehm selbst von dieser angeblichen Thatsache keineswegs eine eigene Kenntnis hat, sondern dass sie ihm nur von einem anderen und nur von einem „berichtet“ ist. Gehört sie also in ein Realienbuch für Schulkinder? Nein, und auch die Herren K. und Sch. haben sie gestrichen. Aber trotzdem behaupten sie gegen Rieck: „Wir haben diesen höchst interessanten Zug nicht ohne Grund aufgenommen“ und: „Wenn Brehm die Geschichte glaubwürdig findet, so haben wir keinen Grund, sie zu bezweifeln.“ Nun, wenn die Herren Grund hatten, diesen höchst interessanten Zug aufzunehmen, und wenn sie noch heute keinen Grund haben, die Geschichte zu bezweifeln — warum haben sie denn dann diesen Zug, diese Geschichte gestrichen? Hier müssen wir wieder fragen: was soll man da denken? Hat man es wirklich mit Schulinspectoren zu thun, und noch dazu mit Schulinspectoren einer deutschen Hauptstadt, eines bedeutenden, altberühmten Culturcentrums? — Das also sind Vorgesetzte der Lehrer, Leiter und Muster der Schuljugend? — — „Beweise, Herr Recensent!“ rufen sie. Aber wer soll denn solchen Leuten etwas beweisen? Wer Beweise verlangt, muss doch auch den guten Willen haben, auf Beweise zu hören; es darf ihm der Sinn, die Achtung, die Liebe für Wahrheit nicht fehlen. Haben denn aber K. und Sch. diesen guten Willen, diesen Sinn, diese Achtung und Liebe? Ich habe davon nichts verspürt. Mit einem Fachmanne kann sich ein Fachmann wol verständigen; aber mit Leuten von dem Bildungsstande und den Charaktereigenschaften der Herren K. und Sch. nicht: die sind ihm immer — „über“. — Übrigens: Beweise zu erbringen ist die Aufgabe dessen, der eine Thatsache behauptet, nicht dessen, der sie bezweifelt. Denn bewiesen kann und muss werden, was **ist**, nicht, was **nicht ist**. Wenn also Rieck einfach sagt: was ein einziger Naturforscher beobachtet haben will, wovon aber hundert andere Naturforscher nichts wissen, das ist mir nicht genügend verbürgt, um es als positive Thatsache in ein Realienbuch für Schulkinder zu

setzen, so hat er ja ganz recht, und wie kann ihn also ein geradsinniger Mensch darum anfechten? — Er hat überdies noch einen sehr wichtigen Grund, an der Richtigkeit der Geschichte zu zweifeln. Rieck sagt nämlich: „Was den Wert solcher Geschichten für die Schule anbelangt, so können Methodiker verschiedener Ansicht sein; aber darin werden alle übereinstimmen, dass sie auch das beweisen müssen, was sie beweisen sollen, selbst auf die Gefahr hin, einer Autorität wie Brehm entgegentreten zu müssen, die auch nicht infallibel ist. Was soll nun diese Elephantengeschichte beweisen? Die Klugheit des Thieres, denn eben unter diesem Titel ist sie vorgebracht. Uns Menschen aber lehrt die Erfahrung, dass das Verweilen auf freiem Felde bei Gewittern gefährlich ist, weil wir dann die höchsten Punkte sind. Wieviel mehr muss das beim Elephanten der Fall sein! Derselbe würde sich also geradezu als Blitzableiter aufstellen — aus Klugheit." —

„Auch ist die Angabe, dass der Eisvogel in zu seichtem Wasser sich den Kopf einschlage, nicht wahrscheinlich", hatte Rieck ferner gesagt (im Realienbuche steht „entzweistoßen"). In der 2. Auflage des Realienbuches ist auch diese Geschichte gestrichen; aber die erste Auflage hatte nach K. und Sch. auch hier recht und Rieck unrecht. Die Herren beweisen ihre Sache wieder aus Brehm. Aber was sagt dieser, und was haben sie gesagt? Brehm: „Das Wasser, in welchem er fischt, darf nicht zu seicht sein, weil er sich sonst leicht durch die Heftigkeit seines Stoßes beschädigen könnte." K. und Sch.: „Das Wasser, in welchem er fischt, darf nicht zu seicht sein, sonst stößt er sich den Kopf entzwei." Ist das wirklich einerlei? Den ersten Theil des Satzes haben die Herren Inspectoren, wie Figura zeigt, buchstäblich abgeschrieben, den zweiten aber „ein wenig verändert", um „durchaus selbstständig" zu arbeiten. Durch diese selbstständige Arbeit ist aber aus dem „Beschädigen" das „Kopfentzweistoßen" geworden und aus dem „Könnte" die grausame Wirklichkeit. Effectvoller — und romantischer ist freilich die Lesart von K. und Sch.; aber gegen die Wahrheit hat der Geschmack, und noch dazu der verdorbene, kein Recht. Wenn das die Herren für gleichbedeutend halten, welches Unterscheidungsvermögen verlangen sie denn dann von den ihnen untergebenen Lehrern und Schulkindern? — Sie sagen auf derselben Seite ihres O. B. (18), dass sie die „manchmal etwas harte Kost" den Kindern „genießbarer" machen wollen und sie darum „mit der nöthigen Würze" versehen haben. Ferner sagen sie: „Der Herr Recensent scheint die Kinder abhärten und an trockenes Brot gewöhnen zu wollen. Wir haben etwas mehr Mitleid mit den Kleinen und bieten den Kindern etwas Milch dazu." — O, ihr edlen Seelen, wie unrecht thun wir euch! Und zugleich „den Kleinen": wir hartherzigen Menschen gönnen ihnen eure Würze und eure Milch nicht! — Allerdings sind wir, nämlich meine Mitarbeiter und ich, von der ketzerischen Meinung befangen, dass eure Würze und eure Milch nichts taugt, und wir können sie daher weder Großen noch Kleinen empfehlen. Aber das könnt ihr uns schon verzeihen, da wir ja mit „bodenloser Unwissenheit", mit „Leichtfertigkeit" und „unmoralischen Mitteln" behaftet sind. Es besitzt eben nicht jedermann die Weisheit und die Tugend, die ein „Realienbuch" ohne Makel geschaffen haben und es zustande bringen, stets recht zu behalten, nicht nur die Recensenten, sondern auch die „Autoritäten" zu den Zöllnern und Sündern zu werfen und zu sprechen: Ich danke dir Gott, dass ich nicht

bin wie andere Leute, oder genauer: „Gott sei Dank, dass wir diese Fachleute nicht zu Mitarbeitern an unserem Buche gehabt haben!“ (O. B. S. 22.)

Nun noch einige Beispiele aus demjenigen Theile des „Offenen Briefes“, welcher nicht für das Pädagogium bestimmt war. Von den Eidechsen erzählen die Herren K. und Sch.: „Fliegen verschmähen sie“ (steht auch in der II. Auflage des Realienbuches). Rieck hatte das als „unrichtig“ bezeichnet. Nun citiren die Herren den Brehm, welcher sagt: „Fliegen verschmähen sie, wie Glückselig beobachtete“ u. s. w. Also Brehm kennt dieses Verschmähen auch nicht aus eigener Beobachtung, sondern beruft sich auf einen anderen und nur auf einen. Das genügt aber den Herren K. und Sch., um einen Lehrsatz für Schulkinder aufzustellen und denselben trotz der Einsprache eines Fachmannes zu vertheidigen. Rieck bemerkt dagegen: „Dass Eidechsen Fliegen verschmähen, bestreite ich deshalb, weil ich selbst monatelang Eidechsen mit lebenden Stubenfliegen gefüttert habe.“ Ich glaube, ein Fachmann, der die Natur aus der Natur selbst kennt, gilt mehr als die Herren K. und Sch., welche sich „nur auf Autoritäten verlassen“ und dabei auch schon mit einer einzigen zufrieden sind, die sich selbst auf eine andere beruft. — Bezüglich das Oberkiefers des Krokodils, bei welchem sich die Herren K. und Sch. auf den einzigen Masius berufen (der übrigens meines Wissens keine naturhistorische Autorität ist, wie ich mir zu bemerken erlaube, trotzdem er mein Freund ist), bemerkt Rieck: „Ich habe alle mir zu Gebote stehenden naturhistorischen Werke durchgesehen und nirgends eine Bestätigung des Ausspruches von Masius gefunden.“ Wenn also die Sache mindestens sehr zweifelhaft ist: gehört sie dann in ein Realienbuch für Schulkinder? — Bezüglich des Giftzahnes und der Giftdrüse der Kreuzotter bemerkt Rieck, dass die Öffnung des ersteren etwas oberhalb der Spitze liege (aus technischen Gründen), was ja auch Brehm mit den Worten „gegen die Spitze hin“ andeute, und dass die Giftdrüse schon deshalb nicht „unter“ dem Giftzahne liegen könne, weil die Giftzähne im Oberkiefer sitzen; dass sie aber auch nicht oberhalb des Giftzahnes liege, wie es nach der Meinung der Herren K. und Sch. heißen müsste, sondern weiter rückwärts, wie ja die Herren aus jeder Abbildung, z. B. bei Altum und Landois, ersehen könnten. — Ferner hatte Rieck gesagt: „Bei den Ameisen gibt es keine Soldaten, die kommen bei den Termiten vor.“ Die Herren K. und Sch. entgegnen: „Aber er irrt ganz gewaltig“ und berufen sich auf Taschenberg. Dieser sagt aber in dem beigebrachten Citat ausdrücklich, dass die „sogenannten“ Soldaten der Ameisen bei den Streifzügen „nicht die Vertheidiger bilden“, sondern ganz andere Functionen verrichten. — Doch, da komme ich in fachwissenschaftliche Specialitäten, über die mir kein Urtheil zusteht.

Nur einen Punkt muss ich noch anführen, weil da Rieck den Herren noch einmal Gelegenheit gegeben hat, ihn bei etwas zu „ertappen“. Dieser hatte nämlich getadelt, dass im Realienbuche das Pflanzenreich ohne alle Ordnung behandelt ist, und dabei angeführt, nach welchen Gesichtspunkten etwa die Eintheilung des Stoffes hätte getroffen werden können, und unter diesen Gesichtspunkten war auch die „Inflorescenz“ genannt. Dass statt dessen „Efflorescenz“ stehen muss, versteht sich von selbst, und dass Rieck weiß, was Inflorescenz und Efflorescenz ist, bezweifelt niemand, der ihn kennt. Aber für die Herren K. und Sch. ist der erwähnte Druck- oder Schreibfehler — sie

haben ganz freie Wahl — eine sehr wichtige Sache, trotzdem sie recht wol verstanden haben, was Rieck gemeint hat, da sie ja ganz richtig bemerken: „Sie wollen doch sagen, dass wir die Pflanzen nach der Blütezeit hätten ordnen sollen.“ Sie haben es aber für nöthig gehalten, erst bei Dr. Behrens in Göttingen eine Erklärung des Wortes Inflorescenz einzuholen; für Rieck war diese Mühe überflüssig, da er das, was sie ihn lehren wollen, wusste, „wol ehe sie selbst an Naturgeschichte gedacht haben“. Bezüglich des Urtheiles über ihr Buch aber ist der Fall ohne alle Bedentung.

Wichtiger ist der Umstand, dass die Herren K. und Sch., wie Rieck bemerkt, „bezüglich einer ganzen Menge ihnen nachgewiesener grober Fehler auch nicht ein einziges Wort zu erwidern versuchen, jedenfalls weil sie trotz aller Mühe dazu keinen Vorwand finden konnten.“ Zum Beweise dessen fragt Rieck: „Wie steht es z. B. mit der unverhältnismäßig kärglichen Behandlung der Mineralogie, mit der häufig ganz unpassenden Anordnung des Lehrstoffes, mit dem Zusammenwerfen der Hühner und Tauben, ingleichen der Reptilien und Amphibien, mit der Perlmuschel, welche in einigen Seen des bayerischen Waldes und des Fichtelgebirges leben soll, mit dem Hauptzwecke der Muskeln, mit der Linse, die ‚ähnlich wie ein Spiegel wirkt‘, mit dem Blattgrün und dem Stärkemehl, mit der Einwirkung des Sonnenlichtes auf die Kartoffeln, mit den Tauwurzeln und den Wurzelhaaren, mit dem Staniol, den Erzen, dem Ätzkalk, mit der Entstehung der Steinkohlen und manchen anderen Dingen, die ich gerügt habe?“ — Nun es steht so, wie mit den Fehlern, welche Williomitzer gerügt hat. Manches haben die Herren Inspectoren in der neuen Auflage ihres Buches verbessert, anderes beibehalten, nirgends jedoch gestehen sie einen Fehler ein; wo es aber allenfalls geht, versuchen sie sich weiß zu brennen, dabei die Recensenten mit Insulten überhäufend, um ihnen für die gebotenen Berichtigungen den „wärmsten Dank“ abzustatten.

Die Herren K. und Sch. finden die Recension ihres Buches viel zu streng; in der That aber ist sie im Verhältnisse zu der Beschaffenheit des Buches sehr milde. Denn selbst wenn einige der Ausstellungen von Rieck — abgesehen von den oben angeführten kleinen und sachlich irrelevanten Mängeln der Recension — anfechtbar wären (was ich nicht entscheiden kann), so sind anderseits noch viel mehr Fehler gar nicht angeführt worden, weil sonst die Recension noch viel länger hätte werden müssen, als sie ohnehin geworden ist, und weil die angeführten und keinesfalls zu entschuldigenden Fehler vollauf hinreichten, um die Untauglichkeit des Buches darzuthun. Rieck sagt in seiner Rechtfertigungsschrift: „Hierbei muss ich noch bemerken, dass ich mir in dem „Realienbuche“ noch vieles angestrichen hatte, was ich in meiner Kritik wegen Überfülle des Stoffes beiseite gelassen habe.“ Dass dies richtig ist, davon habe ich mich durch den Einblick in das von Rieck benutzte Exemplar überzeugt.

V.

Dass ich vorläufig weitere Einzelheiten nicht anführe, dafür habe ich wichtige Gründe. Erstens habe ich vielleicht ohnehin schon die Leser mit Details überhäuft. Dann aber muss ich mich auf das beschränken, was ich zu verstehen glaube, da für meine Darstellung ich selbst verantwortlich bin. Und weil der „Offene Brief“ an mich gerichtet ist, so kam eben auch mir

die Beantwortung zu, und es ist nicht meine Art, Geschäfte auf andere abzuwälzen. Dass Willomitzer nichts weiter zu sagen braucht, als oben angeführt ist, leuchtet ein, weil ja mit dem Angeführten alle bezüglichen Einwendungen der Herren K. und Sch. erledigt sind. Dass aber Rieck mit diesen Herren nicht in directen Verkehr treten, dass er ihrem „Offenen Briefe“ nicht einen anderen O. B. entgegenstellen konnte, wie er anfangs wollte, dafür werde ich unten die entscheidenden Gründe anführen. Hier nur noch die Bemerkung, dass wir stets zu weiteren Mittheilungen und Ausführungen bereit sind, wenn unsere Leser behufs Klarstellung der Streitsache noch irgend eine Auskunft oder Aufklärung wünschen sollten. An den Herren K. und Sch. ist uns nichts gelegen; ihretwegen schreibe ich auch nicht, da ich leider nicht annehmen kann, dass mit ihnen eine Verständigung möglich sei. Aber sie sind eben nicht allein auf der Welt. Es gibt Leute genug, welche ein Interesse daran haben, zu erfahren, ob der Redacteur und die Mitarbeiter des „Pædagogiums“ in einer solchen Weise vorgehen, wie die Herren K. und Sch. behaupten, und schon aus diesem Grunde war ich verpflichtet, eine öffentliche Auskunft zu geben. Zugleich aber war das gute Recht der Kritik gegen dreiste Anfechtungen zu vertheidigen.

Der Hauptgrund, dass Rieck, auch wenn er noch mit K. und Sch. verhandeln wollte, sich mit diesen Herren nicht verständigen könnte, liegt darin, dass die Standpunkte der beiden Parteien ganz verschieden sind. In wissenschaftlicher und moralischer Hinsicht ist dies schon hervorgetreten. Hierzu kommen die methodischen Differenzen, welche auch bereits berührt sind, aber noch einer schärferen Darlegung bedürfen. Rieck sagt in der oben erwähnten Abhandlung über den naturhistorischen Unterricht in Volks- und Bürgerschulen u. a.: „Bei keinem Lehrgegenstande ist Autopsie vom ersten Beginn an so wichtig, wie bei der Naturgeschichte, so zwar, dass wir stricte behaupten möchten: jedes Wort, das nicht durch Anschauungen oder im äußersten Nothfalle wenigstens durch eine Kreideskizze auf der Tafel unterstützt wird, ist vergeblich gesprochen.“ Und in seiner Vertheidigungsschrift, die mir vorliegt, sagt Rieck: „Ich bin bei meiner 28jährigen Lehrthätigkeit stets so vorgegangen, dass nur wirkliche Objecte oder gute Abbildungen das Substrat für den Unterricht bildeten.“ Und bei diesem Verfahren hat Rieck die besten Erfolge erzielt, wie besonders auch zahlreiche Wiener Lehrer dankbar anerkennen, welche zu ihrer Fortbildung bei Rieck naturhistorische Curse frequentirt und in diesen Cursen an Naturobjecten selbst arbeiten und studiren gelernt haben. Aber die Herren K. und Sch. sind in der Lage, diesen Mann nicht nur zu schulmeistern, sondern zu verachten. Ich möchte doch wissen, was denn **sie** während der erwähnten 28 Jahre geleistet haben, das sie zu ihrem Auftreten berechtigen könnte. Doch ich will nur darauf hinweisen, dass hier ein Hauptgrund des ganzen Conflictes zwischen den Braunschweiger Inspectoren und Rieck liegt. Für diesen ist die Natur das eigentliche Lehrobject und die höchste Autorität, für K. und Sch. das bedruckte Papier; diese stützen sich nicht auf das, was sie gesehen und gehört, sondern auf das, was sie gelesen, obwol nicht immer verstanden haben; sie „verlassen sich nur auf Autoritäten“. Daher kommt es auch, dass sie mit „ihren alten Schmökern“, wie sie sagen, so gar viel Wesens machen, sie stets bereit haben und sich fortwährend auf sie berufen. — Allem

Anschein nach ist ihnen das eine sehr neue und daher sehr interessante Bekanntschaft, während Rieck schon um ein paar Jahrzehnte über dieses Stadium hinaus ist und sich schon etwas von Autoritäten emancipirt hat. Seine Mittel erlauben ihm das, „der Meister kann die Form zerbrechen". Dass aber Rieck die Autoritäten besser kennt, richtiger versteht und sinngemäßer auszulegen weiß als die Herren K. und Sch., das ist mir nicht im mindesten zweifelhaft. Dass er überdies auf dem richtigen Standpunkt der Methodik steht, die Herren K. und Sch. aber auf dem falschen, ist mir ebenfalls gewiss. Die Herren werfen zwar mit pädagogischen Phrasen um sich, nehmen auch die Miene an, als ob sie dem geistlosen Verbalismus entgegentreten und somit die Grundsätze der ersten Pädagogen zu Ehren bringen wollten. Mit ihrer Erlaubnis gestatte ich mir aber zu bemerken, dass ich von solchen Dingen auch etwas verstehe und der Meinung bin, dass, wenn heute Comenius, Rousseau, Pestalozzi und Diesterweg den Herren K. und Sch. ein Wörtlein sagen könnten, dieses Wörtlein lauten würde: „Ich kenne euch nicht!" Nach meiner Ansicht hat auch in Sachen der Methode Rieck recht, und müsste alle Pädagogik aus den Angeln gehoben werden, wenn die Herren K. und Sch. mit ihrem Verbalismus und Papierglauben recht behalten sollten. Denn hierauf läuft ihr Vorgehen in der That hinaus, obwol sie mit Worten (in ihrer Vorrede und ihrem „O. B.") sich dagegen erklären. Wenn die Schulkinder, welche ja doch noch schwachen Geistes sind und ohnehin schon zu viel bedrucktes Papier in die Hände bekommen, auch noch das Opus von K. und Sch. verarbeiten sollen, so ist es schlechterdings unmöglich, dass ihre Gesundheit, ihre Sinne, ihr Beobachtungsvermögen, ihr Verstand, ihre ganze Persönlichkeit zu naturgemäßer und gedeihlicher Entfaltung kommen; ist es vielmehr gewiss, dass sie viel gedruckten Unsinn in den Kopf bekommen, während sie doch mit ihren Augen und Ohren manche Wahrheit finden könnten; dass sie mehr zu blindem Autoritätsglauben und gedankenlosem „Maulbrauchen" (Pestalozzi), als zu selbstständigem und besonnenem Urtheilen angeleitet werden, was denn auch auf die Charakterbildung nur verderblich wirken kann. Dass das Realienbuch nicht als Schulbuch, sondern „lediglich als Wiederholungsbuch für die Kinder" verwendet werden soll, macht die Sache nur schlimmer. Denn nun sind die Kinder erst recht überlastet, da sie zu Hause neben vielem anderen noch dieses Realienbuch, 363 Seiten à 51 und mehr Zeilen, einpauken sollen, wobei sie noch dazu der Führung des Lehrers entbehren. Oder sollen die Lehrer in der Schule doch auf dieses Realienbuch Rücksicht nehmen, und es interpretiren? Dann würde es ja eben ein Schulbuch, nicht „lediglich ein Wiederholungsbuch". Und dieses dicke Wiederholungsbuch soll noch das Minimum dessen sein, was man Volksschulkindern bietet! Denn S. 11 des O. B. steht, dass es nur „den zweckmäßig ausgewählten Stoff, keineswegs aber alles, was in der Schule durchgenommen worden ist, bietet." Ich gestehe, dass ich erschrocken bin, als ich dies las; weil ich sah, was für Pädagogen es heute noch gibt. Ich hatte es in der That für unmöglich gehalten, dass es in unseren Tagen noch deutsche Schulinspectoren mit solchen Anschauungen gebe. Wofür haben denn da Comenius, Rousseau, Pestalozzi u. s. w. gelebt? — Aber wenn wir auch den Epigonen unserer Tage nicht zumuthen wollen, sich in solche „Schmöker" zu vertiefen — denen ist Genüge gethan, wenn sie nur im Register der Pädagogik stehen —, von einem gewissen Lüben sollten die Herren K. und Sch.

doch etwas wissen. Er ist ja noch nicht so gar lange todt und liegt nicht allzuweit von Braunschweig begraben. Nun ist Lüben unter allen Männern der deutschen Volksschule derjenige, welcher für den naturgeschichtlichen Unterricht das Meiste geleistet und ihm den richtigen Weg gezeigt hat. Aber die Herren K. und Sch., die doch nur von Autoritäten leben, nennen Lübens Namen nirgends und zeigen nicht eine Spur von Lübens Geist. Da ist es freilich kein Wunder, dass sie vor Rieck nicht den mindesten Respect haben, und dass sie ihre Autoritäten nur das reden lassen, was ihnen convenirt.

Weiter sagt Rieck: „Da in der Volksschule — und ich halte es ebenso in den Unterclassen der Realschule — Pflanzenkunde nur an lebenden Exemplaren gelehrt werden soll, diese aber doch in ihrer Blütezeit das bestimmteste Gepräge zeigen, so ist es wol selbstverständlich, dass auch das Hilfsbuch nach diesem Momente angeordnet werden muss. Ferner aber darf das Hilfsbuch, heiße es nun Lehrbuch oder Lesebuch, nicht im Widerspruche stehen mit dem, was der Schüler im lebendigen, auf Anschauung basirten Unterrichte gelernt hat. Und endlich muss im Unterrichte in den exacten Fächern der Grundsatz gelten: Man gebe eine Sache ordentlich oder gar nicht.“ — Diesen Grundsätzen entspricht nun freilich das Realienbuch wenig. Oder wollen die Herren den Lehrern zumuthen, alles das zu lehren und in der Weise zu lehren, was und wie es in ihrem Buche steht? Und doch wäre dies nach ihren eigenen Erklärungen nöthig, da ja ihr Buch den zweckmäßig ausgewählten Stoff, wenn auch nicht alles, was in der Schule durchgenommen worden ist, bieten soll, die Lehrer also in erster Linie dem im Realienbuche vorliegenden Muster entsprechen müssten und dann in zweiter Linie noch mehr „durchnehmen“ könnten. Dabei ist es wenigstens ein Glück, dass die Lehrer dieses Buch nicht interpretiren sollen, sonst müssten sie entweder die Kinder dupiren, oder den Respect vor den Herren Inspectoren verletzen. — Der Grundsatz: „Ordentlich oder gar nicht“, verträgt sich ebenfalls mit vielen Stellen des Realienbuches nicht und gab daher dem Recensenten zu zahlreichen Ausstellungen Anlass. Oft ist die das Verständnis der Kinder überragende Schwierigkeit, oder der blos hypothetische Charakter, oder die praktische Unfruchtbarkeit irgendeiner Lehre der Grund, warum Rieck das Realienbuch tadelt und an den Verfassern die Fähigkeit vermisst, das Leichte vom Schweren, das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Sichere vom Zweifelhaften, das Nöthige vom Überflüssigen zu unterscheiden. „Wenn man sich auf Quellen und Autoritäten berufen will“, bemerkt Rieck, „so muss man sie auch richtig zu benutzen verstehen, eventuell richtig citiren, nicht blos bruchstückartig, z. B. mit Weglassung eines wichtigen Nachsatzes.“

Dies führt uns auf den Vorwurf, Rieck hätte Bücher, aus welchen K. und Sch. geschöpft haben, empfohlen, ihr Realienbuch aber getadelt, also parteiisch und ungerecht gehandelt. Hierauf bemerkt Rieck: „Vor allem sollten doch die Herren wissen, dass man Bücher von Verfassern, deren Ruf bekannt und anerkannt ist, deren Werke man bereits zu anderer Zeit und in anderen Blättern besprochen hat und die weiten Kreisen bekannt sind, mit wenigeren Worten anzuzeigen pflegt als ganz neue literarische Erscheinungen. Dann aber führe ich ja, wie jeder andere gewissenhafte Referent, stets an, für welchen Zweck ich ein Buch empfehle. So habe ich das Buch von Krass und Landois als Nachschlagebuch für die Hand des Lehrers empfohlen, für welchen z. B. die Darstellung über „Hüfte“ und „Schulter“, wie sie in dem

genannten Buche gefasst ist, oder wie sie bei Virchow einmal vorkommt, verständlich sein wird, während im anatomischen, also elementarischen Sinne Hüfte und Schulter in der That nicht zu den Gliedmaßen gehören, wie ja auch das Citat aus Virchow beweist. Eines schickt sich nicht für alle. Was in einem Handbuch für Lehrer oder sonst für reifere Leser passend oder wenigstens zulässig ist, muss es nicht in einem Realienbuche für Kinder sein."

Über seine Kritik im ganzen aber sagt Rieck: „War sie auch streng, wie sie bei einem solchen Machwerke sein musste, so war sie doch gerecht, und nirgends ging sie über die Formen der Anständigkeit hinaus, was leider von dem „O. B." nicht gesagt werden kann. Dass mich irgend ein persönliches Motiv geleitet hätte, ist gänzlich unrichtig, da mir die Herren Verfasser heute noch ebenso fremd sind wie vor dem Erscheinen ihres Buches, und ich in keinem Sinne ihr Concurrent bin oder sonst mit ihnen etwas zu schaffen habe. Nur sachliche Momente und das Bestreben, die Jugend vor Irreführung durch ein fehlerhaftes Buch zu bewahren, haben mich zu gerechtfertigtem Tadel veranlasst." — So ist es, und dabei bleibt es, die Herren Kahnmeyer und Schulze mögen reden, was sie wollen.

VI.

Nun kommen wir zu dem Excurs, welchen die Herren in die Stilistik machen. Besehen wir uns vor allem den Angelpunkt dieses Excurses. Willomitzer hatte u. a. folgenden Satz getadelt: „Der Nürnberger Trichter hat zwar nie existirt, dafür aber erfand Peter Hehle die Nürnberger Eier." Merkwürdigerweise geben K. und Sch. diesmal dem Recensenten recht, jedenfalls deshalb, weil es durchaus unmöglich war, etwas zur Rechtfertigung oder Beschönigung des citirten Satzes aufzubringen. Aber schweigen können sie doch nicht: sie rücken daher mit der Behauptung vor, ihre Recensenten seien ihnen im Stil „über". Und wie beweisen sie diese Behauptung? Mit der anderen Behauptung, die Recensenten hätten den getadelten Fehler, nämlich den falschen Gebrauch des Wörtchens „dafür", selbst gemacht und zwar „sechsmal, sage sechsmal". Und nachdem sie diese sechs angeblichen Fehler der Recensenten aufgeführt haben, stellen sie „eine kleine Verhältnisrechnung" an, aus welcher sie finden, dass, da die Recensenten auf 7 Seiten 6 mal denselben Fehler gemacht hätten, sie selbst auf den 370 Seiten ihres Realienbuches den fraglichen Fehler hätten 317 mal machen müssen, wenn sie so schlechte Stilisten wären wie ihre Recensenten. Sehr feine Köpfe, diese Herren; nur schade, dass sie mit ihrer Verhältnisrechnung wieder nichts, rein gar nichts beweisen als ihren eigenen Unverstand. Ihr Satz nämlich ist falsch, wie sogar sie selbst nicht leugnen können, während die sechs Sätze der Recensenten vollkommen correct und tadellos sind. Wir müssten unsere Leser beleidigen, d. h. für Schwachköpfe halten, wenn wir alle sechs Fälle durchgehen wollten; einer wird genügen. Zuerst aber sehen wir uns den Satz der Herren K. und Sch. noch einmal an. Falsch ist derselbe deshalb, weil nach ihm für etwas, das gar niemals existirt hat und auch nicht existiren kann, etwas anderes (wirkliches) erfunden worden sein soll. Denn wie kann ein realer Gegenstand als Ersatz eines Nichts bezeichnet werden? — Dagegen sagt Willomitzer (Nr. 1 der

angeblichen Fehler): „Wie soll man es nennen, wenn ein Buch für Schüler nicht einmal die Sage von der Heimkehr des Odysseus bringt, dafür aber an vielen anderen Stellen historische Anekdoten und längst widerlegte Geschichten als glaubwürdige Geschichte erzählt?“ Das heißt doch: statt dessen, was hätte gebracht werden sollen, nämlich statt einer wirklich existirenden Sage, die ja seit Jahrtausenden in unzähligen Büchern niedergelegt ist, wird etwas anderes gebracht, was nicht hätte gebracht werden sollen, oder wenigstens nicht so hätte gebracht werden sollen, wie es gebracht worden ist, nämlich Anekdoten und längst widerlegte Geschichten — als glaubwürdige Geschichte. Genau so ist es in den anderen fünf Fällen: die citirten Sätze sagen alle klar und deutlich, dass für das Richtige oder Passende (oder anstatt des Richtigen oder Passenden), was hätte gesagt werden sollen, aber nicht gesagt worden ist, das Falsche oder Unpassende gesagt worden ist, was nicht hätte gesagt werden sollen. Das ist so klar, dass es auch ein Volksschüler begreifen kann. Aber die Herren Schulinspectoren von Braunschweig begreifen es nicht. Im Gegentheil: sie rechnen aus, dass ihre Recensenten 317 mal ungeschickter seien als sie selbst, lassen das bekannte „Gott sei Dank!“ erschallen und sagen: „Wenn wir schadenfroh sein wollten, so hätten wir Grund genug, uns die Hände zu reiben.“ Aber „schadenfroh“ sind sie nicht, diese edlen Seelen, die so ehrlich messen und rechnen, so weise und gerecht urtheilen, und so nachsichtig dazu. Sie danken nur Gott, dass sie nicht sind wie andere Leute! — Nun, ob der liebe Gott über diese Art des „wärmsten Dankes“ sich freuen wird, das wagen wir nicht zu entscheiden; aber die Lehrer und die Schulkinder, welche den Herren Inspectoren unterstellt sind, können von dem stilistischen Excurs und von der Selbstzufriedenheit ihrer Meister nicht erbaut sein. Denn wenn diese mit demselben Verständnis und mit derselben Biederkeit wie in ihrem „O. B.“ auch in ihrem Dienste vorgehen, etwa bei Revision der Stilhefte, so kann man wol einige Besorgnis hegen, zumal sie ja die hier gebotenen Proben ihrer Einsicht und Billigkeit nach reiflicher Überlegung und mit großer Zufriedenheit geboten haben, was um so deutlicher hervortritt, als sie bezüglich des gerügten Fehlers in ihrem Realienbuche die harmlose Entschuldigung machen: „Es ist wahr, es entschlüpft einem manches, was man gar nicht für möglich halten sollte.“ — Aber was ist es denn mit ihrem stilistischen Exposé? Das ist ihnen doch nicht so gelegentlich in einem schwachen Momente „entschlüpft“, sondern das haben sie in einem ernsten Kampfe, als sie gegen eine „Kanonade im großen Stile in die Feuerlinie eintraten“ (O. B. S. 9), als Ausrüstung bei sich geführt. Sollte man das auch „gar nicht für möglich halten“? Freilich nicht; da man aber in Wirklichkeit vor sich sieht, was die Herren K. und Sch. im Ernstfalle leisten, so muss man es leider auch für „möglich“ halten, dass es Schulinspectoren gibt, die, um ihre eigenen Worte anzuwenden, „ihre Unkenntnis in so plumper Weise an den Tag legen, dass man berechtigt ist, selbst von einem Schüler der Oberclasse unserer Volksschule mehr zu verlangen“.

Was aber die angefochtenen Recensionen betrifft, so habe ich noch folgendes zu bemerken. Die von Willomitzer ist in einem durchaus tadellosen Stile geschrieben, wie von ihm, der Historiker, Geograph und Germanist ist, nicht anders erwartet werden konnte. Die von Rieck ist noch immer besser geschrieben als die Werke von K. und Sch., und insbesondere ist sie überall vollkommen

unzweideutig und verständlich, entspricht also ihrem Zwecke. Dass aber Rieck, der ja auch den Stil der Herren K. und Sch. nicht getadelt hat, als Naturhistoriker sich damit begnügte, seine fachmännischen Ausstellungen vorzubringen, ohne gerade besondere Sorgfalt auf den Ausdruck zu verwenden, ist wol begreiflich, zumal in einer so langen Recension, die fast nur aus einer registerartigen Aufzählung von Fehlern besteht. Da wäre es denn doch fast unnatürlich und zudem viel weitläufiger gewesen, überall wol gefeilte und mustergiltige Sätze zu produciren. Ganz anders steht es in dieser Hinsicht mit dem „Ausführlich-anschaulichen Realienbuche", welches ja nach dem Vorworte „lesbare und interessante Bilder" bringen und für die Kinder auch in stilistischer Beziehung mustergiltig sein soll. Wäre also auch wirklich der Stil der Recension schlecht, so wäre damit der Stil des „Realienbuches" in keiner Weise entschuldigt. Und diese Voraussetzung trifft nicht einmal zu, wie leicht ersichtlich. Das von K. und Sch. angefertigte Sündenregister ist nämlich zu fünf Sechsteln aus Riecks Recension entlehnt, und da die citirten Sätze nicht falsch, sondern durchaus correct sind, so ist auch der Angriff auf Rieck in der Hauptsache bereits misslungen. Was aber die Herren K. und Sch. sonst noch bringen, ist kleinliche, gesuchte, zum Theil unsinnige Nergelei, worauf als erster Epilog des „O. B." die liebenswürdige Sentenz folgt, die Recension trage „den Stempel des absichtlichen Herunterreißens und der größten Unwissenheit an der Stirn" und dies noch dazu „gar zu deutlich".

So weit meine Einsicht reicht, haben die Herren mit diesem summarischen Urtheile nicht die Recension, sondern ihren „Offenen Brief" charakterisirt. Ihrer Methode sind sie auch in ihrem stilistischen Excurs treu geblieben: demgemäß haben sie auch da wieder die allermeisten Ausstellungen, die ihnen Willomitzer (nicht Rieck) gemacht hat, ganz verschwiegen, so dass man meinen sollte, es sei nichts weiter vorgefallen, als dass ihnen ein einziges mal etwas „entschlüpft" sei, dessen sie sonst gar nicht fähig seien. Eine kleine Nachhilfe thut also auch hier noth. Wer die Recension Willomitzers liest, wird in derselben eine ziemliche Anzahl von Stilproben der Herren K. und Sch. finden, die theilweise zugleich sachlichen Unsinn enthalten, z. B.: „Das Kapuzinerkloster ist die alte kaiserliche Gruft, jedoch wird seit 200 Jahren das Herz der verstorbenen Mitglieder des kaiserlichen Hauses bei den Augustinern und das übrige des Körpers in St. Stephan beigesetzt." „Mit Gürtel und Schild, Heu, Leder und Unrat suchte man den Hunger zu stillen." „Eigenthümlich sind der bayerischen Hochebene die Todtenbretter", u. s. w. Wenn das keine „stilistischen Ungeheuerlichkeiten" sind, wie Willomitzer solche Sätze genannt hat, dann gibt es keine, und die Herren K. und Sch. sind deutsche Classiker.

Und doch ist dies nicht alles, vielmehr war den Herren K. und Sch. auch in stilistischer Hinsicht manches geschenkt worden. Ich habe dies theils aus den von Willomitzer angestrichenen Stellen des Realienbuches, theils aus einigen Stichproben ersehen, welche ich selbst in diesem Buche gemacht habe. Bei den letzteren fand ich z. B.: „Auf dem angrenzenden Blücherplatze ist diesem Helden ein Denkmal errichtet" (steht auch wieder in der 2. Auflage, S. 119). Der Blücherplatz ist doch kein Held, Blücher selbst aber ist weder in dem citirten Satze noch vorher genannt. Ferner: „Die nördlich kalte, die nördlich gemäßigte, die südlich gemäßigte, die südlich kalte Zone" (auch wieder in

der 2. Aufl., S. 190). Muss heißen nördliche und südliche, weil diese beiden Wörter in den angeführten Zusammenstellungen nicht Adverbien, sondern Adjectiva sind. Ferner: „Den Tag über verweilt er (nämlich der Seehund) in Scharen von Hunderten und Tausenden auf dem Lande" (1. Auflage), „An sonnigen Tagen liegt der Seehund scharenweise behaglich am Strande" (2. Aufl., S. 217). Ferner: „Der Fußboden in den Stuben werde gestrichen oder geölt, da das Wasser dann nicht in denselben eindringen kann, und so das schädliche Ausdünsten beim Scheuern verhütet wird" (1. Aufl.). „Der Fußboden in den Stuben werde gestrichen oder geölt, da dadurch das schädliche Ausdünsten beim Scheuern verhütet wird" (2. Aufl.).

Genug damit; es kann nicht meine Pflicht sein, das Buch der Herren K. und Sch. von Anfang bis Ende durchzulesen (dazu sind die Recensenten da); aber was ich ohne viel Mühe gefunden habe, berechtigt mich zu dem Urtheil, dass die Recension auch in Sachen des Stils nicht nur gerecht (wie schon nachgewiesen), sondern überdies noch nachsichtig war. Dies darf ich um so bestimmter behaupten, als ich mir bei meinen Stichproben nur solche Fehler angestrichen habe, welche unverändert aus der ersten in die zweite Auflage übergegangen sind, oder in der neuen Auflage zwar verändert, aber keineswegs verbessert erscheinen.

VII.

Nunmehr werden wol die Herren Kahnmeyer und Schulze mein Gesammturtheil über ihren Kampf gegen Willomitzer und Rieck leicht errathen. Sie behaupten am Schlusse ihres O. B., dass sie diesen Männern „Unwahrheiten und Entstellungen" nachgewiesen hätten, dass deren „fachmännische und pädagogische Unkenntnis" offen zu Tage getreten sei, und dass diese Männer „mit bodenloser Unwissenheit und Leichtfertigkeit" vorgegangen seien und „unmoralische Mittel" nicht verschmähten. Und dann sagen die Herren K. und Sch., dass sie „gespannt" seien, ob ich mich veranlasst sehen würde, die Verfasser der Recension des Realienbuches „öffentlich in Schutz zu nehmen". Die Spannung der Herren wird sich nun wol gelöst haben. Allerdings sah ich mich veranlasst, meine Mitarbeiter öffentlich in Schutz zu nehmen, weil ich ja ein Wicht sein müsste, wenn ich tüchtige und ehrliche Männer, die wie immer gewissenhaft ihre Pflicht gethan haben, mit den angeführten Ausdrücken tractiren ließe. Für mich steht es nach wie vor fest, dass Willomitzer und Rieck ihre Sache gründlich verstehen, dass sie gerechte, wahrheitsliebende, nur von tadellosen Motiven, insbesondere von reinem Interesse für einen gedeihlichen Jugendunterricht geleitete Recensenten sind, und dass sie dies alles auch bei Beurtheilung des „Realienbuches" bewiesen haben. Was ich aber von den Herren Kahnmeyer und Schulze denke, das ist — unaussprechlich. Ich will ihnen daher blos sagen, dass ich gewohnt bin, mir meine Mitarbeiter und Freunde nur auf Grund sorgfältiger Prüfung zu wählen, dann aber auch mich durch keinerlei Anschwärzungen irre machen zu lassen.

Wenn die Herren K. und Sch. nicht durch Leidenschaften verblendet wären, so müssten sie einsehen, dass die kleinen und sachlich bedeutungslosen

Mängel der fraglichen Recension und selbst diejenigen Punkte, über welche unter Sachverständigen allenfalls gestritten werden kann, vollkommen aufgewogen, doppelt und dreifach aufgewogen werden durch diejenigen Fehler, welche von den Recensenten gar nicht erwähnt worden sind. Die Herren K. und Sch. nehmen freilich einen ganz eigenthümlichen Standpunkt ein. Sie meinen, ich dürfe meine Mitarbeiter nicht öffentlich in Schutz nehmen, bevor sie nicht die Entgegnung der Herren K. und Sch. „in allen Stücken vollständig widerlegt" hätten (O. B. S. 31). Nun, was ein vernünftiger Mensch zur Rechtfertigung einer Recension verlangen kann, das ist nach meiner Ansicht im Vorstehenden zur Genüge geschehen. Aber mit den Herren K. und Sch. „in allen Stücken vollständig" fertig zu werden, das ist aus mehreren, gleich schwerwiegenden Gründen eine reine Unmöglichkeit, wenigstens für Menschen. So lange jedoch meine Mitarbeiter das Unmögliche nicht geleistet haben, darf ich sie nach Kahnmeyer und Schulze nicht öffentlich in Schutz nehmen, müssen sie also blöde Ignoranten, leichtfertige Schwätzer, böswillige Lügner, unmoralische Menschen sein und bleiben — also in alle Ewigkeit. Weiter verlangen die Herren K. und Sch. nichts? — In der That eine Kleinigkeit; ich kann aber leider auch damit nicht dienen. Könnte ich es, dann wäre freilich aller Streit geschlichtet, die missliebige Recension vernichtet, das „Realienbuch" über aller Kritik erhaben, und die Herren Kahnmeyer und Schulze wären mustergiltige Autoren, überdies die unschuldigsten Lämmer von der Welt, Willomitzer und Rieck hingegen die Wölfe, welche ihnen das Wasser getrübt hätten. Wenn wir an der Recension einen Makel finden, dann ist der über unser Buch ausgesprochene Tadel ungiltig, und dann betrachten wir die Lobsprüche, welche unserem Buche und uns selbst von 8, sage 8 Blättern gewidmet worden sind, als unser gutes Recht — so denken die Herren Kahnmeyer und Schulze. Wir aber denken anders. Erstens muss ich bemerken, dass ich bisher noch in keinem Blatte die Angabe gefunden habe, der Inhalt des „Realienbuches" sei correct, ja dass die Blätter, auf welche sich K. und Sch. berufen, auf den Inhalt des Rb. gar nicht eingegangen sind; dann aber, dass wir, d. h. meine Mitarbeiter und ich, mit dem, was andere Blätter sagen, nichts zu schaffen haben. Mögen dieselben ihre Lobsprüche rechtfertigen; uns lag es ob, unseren Tadel zu rechtfertigen, und das haben wir gethan. Die Art und Weise, Bücher zu recensiren, kann eine verschiedene sein. Wir gehen von der Ansicht aus, dass eine Recension nicht gerade eine Reclame sein müsse. Und darum können wir uns nicht mit dem begnügen, was den Verfassern und Verlegern gefallen mag; sondern wir müssen das schreiben, was wir vor unserem Gewissen und unseren Lesern verantworten können, beziehentlich vor den Lehrern und Kindern, für welche ein Buch bestimmt ist. Hundertmal ist in Lehrerkreisen schon gesprochen und ebenso oft in Lehrerzeitungen geschrieben worden, dass für die Jugend „nur das Beste gut genug sei". Darum wollen wir nun endlich Ernst machen mit dieser Phrase. Bequemer ist freilich das Loben, und je überschwänglicher es ist, desto schöner klingt es den Interessenten. Aber darauf kommt es uns eben nicht an; wir haben unsere Pflicht zu thun, können also ein Buch, welches nicht das „beste", sondern ein recht schlechtes ist, nicht als „gut genug" für Lehrer und Kinder erklären. Auch können wir uns in Erfüllung unserer Pflicht nicht durch grundlose Anfechtungen irre machen lassen und

müssen das Manöver, durch dreiste oder pfiffige Verdächtigung der Recension den Tadel vom Buche abzulenken, mit aller Entschiedenheit zurückweisen. Denn selbst wenn wir den Herren K. und Sch. weit mehr zugestehen wollten, als es die Wahrheit erlaubt, so würden sie noch immer nicht mehr Recht haben, als ein Buckliger, welcher spräche: „Mein Nachbar hat eine Warze, also bin ich schlank wie eine Tanne", oder ein Mohr, welcher behauptete: „Der Chinese ist gelb, also bin ich nicht schwarz, sondern weiß." Das „Realienbuch" haben nun einmal weder die Recensenten, noch die „Autoritäten" verfertiget, sondern die Herren Kahnmeyer und Schulze; diese müssen darum auch die Fehler dieses Buches auf sich nehmen, und es hilft ihnen nichts, wenn sie den Recensenten etwas anhängen, oder behaupten, sie hätten „mit den Autoritäten gesündigt" und könnten über dem Streite derselben „ruhig lächelnd die Hände in die Taschen stecken" (O. B. S. 18). Das geht nicht an. Sie hätten selbst erst etwas Ordentliches lernen und dann bei der Auswahl des Stoffes umsichtiger und kritischer verfahren sollen, dies umsomehr, als sie ja selbst sagen, sie hätten ihr Buch für einfache Verhältnisse, „für Volksschulen mit etwa 6 Klassen", für „künftige Schneider, Tischler, Schuhmacher, Schlosser und andere ehrsame Handwerker" bestimmt, und da thue „Beschränkung des Lehrstoffes" noth (O. B. S. 20 f.). Und hiermit will ich mich auch gegen die Unterstellung verwahren, die Herren K. und Sch. hätten ihr Buch nach meiner eigenen Forderung: „Sichtet die Lehrstoffe!" eingerichtet (O. B. S. 17). Ich danke für eine solche Ausführung meiner Grundsätze.

Aber vielleicht war es unrecht, dass die Recensenten „**nur**" getadelt haben (O. B. S. 5). Nun, sehen wir zu. Wir wollen kein Gewicht darauf legen, dass andere Blätter gelobt und **nur** gelobt haben, und dass die Herren K. und Sch. dagegen nichts einzuwenden finden. Wir wollen auch nicht geltend machen, dass durch eine zu strenge Recension, wenn sie dies wäre, das Übermaß der Lobsprüche von acht zu milden noch immer nicht ausgeglichen würde. Aber: was ist denn die eigentliche Aufgabe einer Recension? Doch wol der Nachweis, ob das fragliche Buch seinem Zwecke entspreche oder nicht, ob es tauglich, allenfalls mit einigen Einschränkungen brauchbar, oder untauglich, unbrauchbar sei. Wenn nun die Recensenten nach genauer Prüfung eines Buches zu der Überzeugung gelangt sind, dass das Buch in der vorliegenden Verfassung seinem Zwecke nicht entspreche, hier also, dass das „Realienbuch" für Schulkinder unbrauchbar, ja schädlich sei, also nicht empfohlen werden könne — was liegt dann den Recensenten ob? Nichts mehr und nichts weniger, als die Begründung ihrer Ansicht. Und diese Begründung haben sie erbracht, womit sie zugleich den Weg gezeigt haben, vielleicht noch etwas Brauchbares aus dem Buche zu machen. Dass aber in einem Buche von 370 Seiten auch viel Richtiges stehen müsse, wenn das Verzeichnis der Fehler desselben kaum 7 Seiten füllt, kann sich der Leser einer Recension, der ja kein unreifes Kind ist, wol denken. Aber verdiente denn dieses Richtige ein ausdrückliches Lob in einem Falle, wo es so viele gute und leicht zugängliche Quellen gibt, und ein schlechtes Buch viel mehr Verwunderung erregen muss als ein gutes? — Sehen wir einmal ab von dem, wenigstens problematischen, Wert der Realienbücher überhaupt, auch von der ganzen Anlage des Realienbuches von K. und Sch. insbesondere: wie viele grobe Fehler muss denn ein für Schulkinder bestimmtes Buch enthalten, bis es unbrauchbar,

untauglich, ja mit der Ehre von Schulinspectoren und dem Ansehen des Lehrerstandes unvereinbar ist? Genügen dazu etliche Dutzend grobe Fehler nicht? Wäre das Buch etwa noch zulässig, wenn man, was übrigens nicht richtig ist, von jedem Dutzend einen abhandeln könnte? Oder glaubt man, dass alle Kinder und alle Eltern gegen die schweren Mängel des fraglichen „Realienbuches" blind und stumm sein werden? Und dass man ohne Bedenken jedermann zur Herabsetzung der Schule und des Lehrerstandes wirksame Mittel bieten dürfe? — Je nachdem man über solche Fragen denkt, wird man auch über das „Realienbuch" denken. Die Recensenten haben nach ihrem und meinem Ermessen recht gethan mit der Verwerfung des Realienbuches, und aus dem Vorstehenden ist zugleich theilweise ersichtlich, warum einer dieser Recensenten seine Verwunderung ausgesprochen hat, dass ein solches Buch im Jahre 1883 von Schulinspectoren verfasst ist, und zwar von Schulinspectoren nicht etwa eines polnischen Dorfes, sondern der Stadt Braunschweig. Natürlich lag dieser Verwunderung auch der Umstand zu Grunde, dass diese Schulinspectoren bei Abfassung eines Buches, also mit voller Überlegung und unter Benutzung zahlreicher Hilfsmittel, so viele und grobe Fehler gemacht haben, wie man nicht einmal einem Schulamtscandidaten am Examentische nachsehen würde.

Dieser Hinweis auf die Verfasser des Realienbuches ist aber auch das Einzige, was dieselben meinen können, wenn sie sich über die „größte Nichtachtung" und über die „Beleidigung ihrer Person" beklagen (O. B. S. 5 u. 7). Aber stehen denn nicht die Namen und der Titel der Verfasser auf dem Titelblatte des Realienbuches? Und gehört das Titelblatt nicht auch zum Buche? Oder haben die Verfasser mit dem Buche nichts zu schaffen? — Die Phrase, man müsse von allem Persönlichen absehen und nur die Sache ins Auge fassen, ist für uns keine Norm. Wenn nun die Sache nur von der Person herrührt und der Person zufällt, wie dann? — Ein Buch besteht aus Papier und Druckerschwärze, und diese Dinge sind unschuldig. Will man verhindern, dass diese Dinge fort und fort weiter gemissbraucht werden, so muss man die Autoren zur Verantwortung ziehen.

Und weiter: sind denn die Herren K. und Sch. nicht zehnmal persönlicher gewesen als Willomitzer und Rieck? Wir haben hierzu schon hinlängliche Belege angeführt, müssen aber noch auf einige andere hinweisen. Auf Seite 6 des O. B. sagen die Herren K. und Sch.: „Wenn wir auch nicht mit ‚akademischer Fachbildung' aufwarten können", und Seite 23 wird den Wiener Professoren, die sich „erkühnen" u. s. w. nochmals ihre „akademische Bildung" vorgehalten. Was soll denn das? Im „Pædagogium" ist es doch nicht Brauch, zwischen akademischer und nicht akademischer Bildung zu unterscheiden, da ihm alle Mitarbeiter gleich sind, wenn sie nur überhaupt das verstehen, wovon sie handeln. Auch Willomitzer und Rieck hatten ihre akademische Bildung niemals erwähnt oder nur angedeutet, und die mehr als 1500 Lehrer Wiens ohne akademische Bildung haben nie zu einer solchen Anspielung, wie sie K. und Sch. machen, Anlass gefunden. Diese Anspielung ist auch rein vom Zaun gebrochen und hat einen Duft, der nicht eben an den Salon erinnert. Und dann: „Gott sei Dank, dass wir diese Fachleute nicht zu Mitarbeitern an unserem Buche gehabt haben!" (O. B. S. 22.) Ich meine im Gegentheile, die Herren könnten Gott danken, wenn sie Willomitzer und Rieck oder ähnliche

Fachmänner zu Mitarbeitern gehabt hätten; ich meine auch, es wäre ihnen nützlich, wenn sie einige Jahre zu solchen Männern in die Lehre gingen; und endlich meine ich, dass die Herren K. und Sch. mit ihren unziemlichen Redensarten den Klagen über „Schulmeisterdünkel" kein Ende machen werden. — „In seinen Thaten malt sich der Mensch", und in ihrem „Offenen Briefe" haben sich die Herren Kahnmeyer und Schulze gemalt; nur wollen sie ihren Naturselbstdruck als das Bild ihrer Recensenten ausgeben.

VIII.

Nun habe ich mit den Herren K. und Sch. noch ein Wort für meine Person zu reden. Ich muss also mit dem schließen, womit die Herren begonnen haben, weil es erst jetzt gehörig aufgeklärt werden kann. Hierbei bin ich an dieselbe Quelle gewiesen, welche auch von K. und Sch. benutzt worden ist, freilich in der ihnen eigenen Weise. Diese Quelle ist die Correspondenz zwischen den Herren K. und Sch. und mir, welche schließlich damit endete, dass ich den Abdruck der „Entgegnung" ablehnte, wodurch ich die Herren zur Publicirung ihres O. B. „gezwungen" und Parteilichkeit nebst verschiedenen anderen Untugenden an den Tag gelegt haben soll. Nun höre man, wie sich die Sache verhält.

In dem vom 8. April datirten Begleitschreiben zur „Entgegnung" bemerken die Herren K. und Sch.: „Die Buchstaben, mit welchen jener Artikel (nämlich die Recension) unterzeichnet war, hätten uns fast zu der Annahme verleiten können, als rühre diese Recension von Ihren ständigen Fachrecensenten her. Wir haben jedoch mehr als einen Grund, der dagegen spricht. So sind z. B. die übrigen Recensionen Ihrer Fachrecensenten stets in einem durchaus noblen Tone gehalten und selbst beim schärfsten Tadel frei von jeder persönlichen Beleidigung. Dazu zeugen sie von wirklicher Fachkenntnis, die man aber bei der Recension unseres Buches in einem Grade vermisst, wie man es bei der Bedeutung Ihres Blattes nicht erwartet." — Dass das günstige und vollkommen richtige Urtheil der Herren K. und Sch. über die betreffenden Fachrecensenten mit reiflicher Überlegung ausgesprochen war, bestätigen sie in ihrem Briefe vom 18. April, in welchem sie ausdrücklich sagen, dass sie „deren frühere Recensionen genau kennen" und ihnen also keine solchen Fehler zutrauen können, wie K. und Sch. in der Recension des „Realienbuches" entdeckt haben wollen. Wir constatiren nun: 1. dass die Herren K. und Sch. bezüglich der Autorschaft der Recension auf der richtigen Spur waren, weil ihnen das „Paedagogium" selbst diese richtige Spur gezeigt, keineswegs aber einen Anlass zu einer irrigen Meinung gegeben hatte; 2. dass sie von den betreffenden Fachreferenten auf Grund eigener Prüfung die richtige und zwar eine sehr günstige Meinung hatten. Wie kamen sie nun in beiden Punkten auf eine ganz falsche Ansicht, die sie lange und hartnäckig festgehalten und selbst im „Offenen Briefe" wieder, obwol nur noch als Vermuthung, ausgesprochen haben? — Angeführt ist schon, dass sie meinten, als es sich um die Recension ihres Buches handelte, hätten die Recensenten ihre bewährten Eigenschaften nicht bewiesen, eine Meinung, welche aber, wie gezeigt, nur darauf beruhte, dass die Herren K. und Sch. ihre eigenen Fehler für wissenschaftliche Wahrheiten und daher die Ausstellungen der Recensenten für Beweise

von Unwissenheit und Böswilligkeit hielten. Der Hauptgrund der doppelten Selbsttäuschung der Herren Kahnmeyer und Schulze war aber ein ganz anderer. Man höre. In ihrem Briefe vom 8. April fahren sie fort: „Was aber unseren Zweifel in dieser Angelegenheit vollständig beseitigt, ist der Umstand, dass wir diese zum Theil haltlosen, zum Theil gesuchten Angriffe bereits fast verbotenus auf einer hiesigen Conferenz zu hören Gelegenheit hatten. Es sind in der Recension so charakteristische Stellen enthalten, dass unsere Freunde und wir es für ganz gewiss annehmen müssen, dass der Artikel seinen Ursprung hier in Braunschweig hat. An und für sich kann uns ja das gleich sein. Aber damit Sie ein unbefangenes Urtheil in dieser Angelegenheit sich bilden können, glauben wir, Ihnen mittheilen zu müssen, dass wir, da wir vor kurzem aus Preußen hierher berufen sind, von vornherein von einer gewissen Seite mit einer großen Animosität aufgenommen sind. Wir verstehen zwar diese Gereiztheit vollständig und sind geneigt, hier den mildesten Maßstab anzulegen, um so mehr, als in letzterer Zeit von der hiesigen Schulbehörde eine größere Anzahl von Stellen mit preußischen Lehrern besetzt ist; aber wir bedauern aufrichtig die Mittel, zu denen man greift, um diese Animosität zum Ausdruck zu bringen." — Hiermit ist erwiesen, dass die Herren K. und Sch. ihre dienstliche Stellung und die ihnen aus derselben erwachsenen localen Händel mit der Recension in die engste Verbindung brachten, und dies fälschlich, weil wir, d. h. die Recensenten und ich, von diesen Händeln nicht das Geringste wussten, sondern erst durch den Brief der Herren K. und Sch. in Kenntnis gesetzt worden sind, wie wir denn noch heute nicht wissen, aus welchen Ursachen diese Händel entstanden sind, und was deren Gegenstand gewesen ist. Dass infolge dieser Händel das „Realienbuch" in Braunschweig selbst eine ungerechte, aus Animosität entsprungene Beurtheilung erfahren haben soll, wie die Herren K. und Sch. vorgeben, das ging und geht doch uns gar nichts an; und wenn diesen Herren wirklich schon in Braunschweig manche Fehler ihres Buches vorgehalten waren, die sich nachher auch im Paedagogium verzeichnet fanden, so ist dies doch wol ganz natürlich daraus zu erklären, dass in Braunschweig so gut 13 nicht 17 und rechts nicht links ist, wie in Wien. Ich schrieb daher den Herren Inspectoren (15. April), indem ich ihren Irrthum auf das bestimmteste berichtigte und ihnen über die wirklichen Verfasser der Recension klare Aufschlüsse gab, dass die erwähnte Übereinstimmung sich viel natürlicher erkläre, als sie dieselbe erklären wollen. Auffallend freilich müsste es sein, wenn die behauptete Übereinstimmung „fast verbotenus" stattfände, was ich aber entschieden bezweifeln muss, so lange es mit nichts bewiesen ist. Die Herren K. und Sch. hätten es ja, wenn es wahr wäre, in ihrem O. B. leicht beweisen können und beweisen sollen.

Inzwischen beharrten die Herren hartnäckig auf ihrer vorgefassten Meinung. Am 17. April schrieben sie mir: „Wenn wir auch weit davon entfernt sind, Ihnen wegen der Aufnahme jenes Artikels direct Vorwürfe zu machen, ja vielmehr annehmen, dass Sie bona fide gehandelt haben und Ihr Vertrauen von Ihren Recensenten in gröblichster Weise gemissbraucht ist, so erscheint es unseren Freunden und uns doch unerlässlich, dass Sie Ihren Lesern und speciell uns dadurch in etwas Genugthuung verschaffen, dass Sie den Schleier dieses nichtswürdigen Vertrauensbruches lüften und durch eine unum-

wundene Erklärung offen Stellung nehmen zu der moralischen und fachmännischen Qualification dieser ‚Fachleute'." In einem Postscriptum zu diesem Briefe sagen die Herren noch: „Es ist hier ein offenes Geheimnis, dass die Verfasser jenes Artikels zwei hiesige Lehrer sind. Wie dieselben dazu kommen, sich als ‚Fachmänner' zu bezeichnen, ist uns allerdings unerklärlich." — Hieraus folgt also, dass die Herren in dem Wahne waren: zwei Braunschweiger Lehrer hätten aus persönlicher Feindschaft und unter der Maske von Fachmännern die fragliche Recension verfasst, dieselbe sei mit den Anfangsbuchstaben zweier ständiger Mitarbeiter des Pædagogiums unterzeichnet und in dieser unter meiner Leitung stehenden Zeitschrift abgedruckt worden, weshalb ich nun verpflichtet sei, den „Schleier dieses nichtswürdigen Vertrauensbruches zu lüften und durch eine unumwundene Erklärung offen Stellung zu nehmen zu der moralischen und fachmännischen Qualification dieser Fachleute". Die Herren K. und Sch. wollen mir zwar „direct" keine Vorwürfe machen, aber sie sagen doch deutlich genug, was sie von mir halten. Bis dahin hatte ich geglaubt, ich sei ein ehrlicher Mensch, und hatten selbst meine erbittertsten Feinde, die mir doch gar mancherlei nachgesagt haben, nicht gewagt, mir die Offenheit abzusprechen. Ich frage nun jedermann, der einen Begriff von Anstand und Ehre hat, ob er es für möglich gehalten hätte, dass zwei Schulinspectoren durch leidenschaftlichen Zorn über zwei ihrer Lehrer so sehr verblendet sein könnten, sich eine ganze Intriguengeschichte zusammenzuspinnen, durch welche auf einen einfachen literarischen Vorgang ein ganz falsches Licht fällt, und durch welche zugleich die Ehre von Männern besudelt wird, die gewusst haben, was sich ziemt, noch ehe die Welt von den neuen Sittenpredigern in Braunschweig eine Ahnung hatte. Und bei dieser Verirrung der Leidenschaft — welche Hartnäckigkeit! Obwol ich die Herren K. und Sch. in meinem Briefe vom 15. April über ihren Irrthum aufgeklärt hatte, antworten sie am 18. April: „Sie theilen uns in Ihrem Briefe ferner mit, dass die Recension von zwei dortigen, anerkannt tüchtigen Fachmännern stamme. Wir haben keinen Grund anzunehmen, dass dies Ihre Ansicht nicht sei. Unsere dagegen ist es nicht." Und nun bringen sie zur Begründung ihres Unglaubens wieder eine lange Reihe von „Vermuthungen" vor, worauf sie bemerken: „Sollten aber die in der „Allg. deutschen Lehrerzeitung" genannten Herren Professoren (nämlich Willomitzer und Rieck) die Sache wirklich auf sich nehmen wollen, so bitten wir Sie freundlichst, unsere Vermuthungen als unausgesprochen zu betrachten." — Also sie können trotz meiner ausdrücklichen Erklärung nicht von ihrem Wahne lassen, halten es aber für möglich, dass W. und R. „die Sache auf sich nehmen wollen", und dann soll ich die Vermuthungen der Herren K. und Sch. als unausgesprochen betrachten. Welch ein unsauberes Geschwätz! — Und nun der „Offene Brief". Da haben die Herren K. und Sch., weil es doch nicht mehr anging, ihre alte Fiction festzuhalten, bemerkt, dass sie bezüglich der Verfasser der Recension „jeden anderen Verdacht unterdrücken müssen", und sie haben nun ihre ursprünglich für das Pædagogium verfasste Entgegnung der veränderten Sachlage ein wenig adaptirt und an Willomitzer und Rieck adressirt. Trotzdem aber kommen sie in ihrem O. B. (S. 26 Anmerkung) wieder mit Verdächtigungen nach altem Recepte und speciell mit der Bemerkung: „Es erscheint uns sehr wahrschein-

lich, dass die Schreiber des „Wunden Fleckes“ (d. i. eines Artikels über das Recensionswesen) und die Recensenten unseres Buches sehr nahe Beziehung zu einander haben.“ Eine neue Fiction, welche wiederum gänzlich grundlos ist, da Willomitzer und Rieck gar keine Ahnung haben, von wem der fragliche Artikel herrühre, ich auch nicht. Aber die Herren K. und Sch. sind nicht nur äußerst erfindungsreich, sondern sie wollen sich über ihre Erfindungen auch nicht aufklären lassen. Denn sonst hätten sie ja leicht bei der Redaction der erwähnten Zeitschrift, wenn nicht den fraglichen Verfasser, so doch die vollständige Unrichtigkeit ihrer neuen Erfindung erfahren können.

Doch genug mit diesen Details. Das Ergebnis ist folgendes: Die dem Pædagogium eingesandte Entgegnung der Herren K. und Sch. war für zwei persönliche Gegner derselben, Lehrer in Braunschweig, nicht aber für Willomitzer und Rieck geschrieben und ist erst nachträglich (im „Offenen Briefe“) an letztere adressirt worden, woraus sich einerseits die beispiellose Leidenschaft und Verblendung, welche in der „Entgegnung“ herrscht, erklärt, anderseits aber auch zu allen schon nachgewiesenen noch zwei neue Fehler der Herren K. und Sch. ergeben: erstens, dass sie ihr Pasquill, weil sie es einmal fertig hatten, Unschuldigen an den Kopf warfen, nachdem sie bei Abfassung desselben sich in den Personen geirrt hatten; zweitens, dass sie im Stande sind, gegen einfache Lehrer mit hochmüthiger Rechthaberei und mit der größten Hartnäckigkeit grobe Fehler zu beschönigen und zu vertheidigen. Von den fraglichen zwei Lehrern hassen die Herren K. und Sch. allem Anscheine nach denjenigen am meisten, welchen sie für den Verfasser der Recension ihrer Naturgeschichte gehalten haben.

Als mir Rieck seine Vertheidigungsschrift brachte, war er fest entschlossen, dieselbe, wenn ich sie nicht im „Pædagogium“ abdrucken könne oder wolle, als selbstständige Broschüre und directe Antwort auf den „Offenen Brief“ erscheinen zu lassen. All mein Abrathen war vergeblich, bis ich ihm sagte: „Sie sind ja eigentlich gar nicht gemeint“, und ihm dies aus den Briefen der Herren K. und Sch. bewies. Das machte auf Rieck nach so vielen Wunderlichkeiten, die er an den Herren K. und Sch. schon kennen gelernt hatte, den Eindruck des Erstaunlichen, Unfassbaren, und nach längerem Schweigen sagte er — „Ah — unglaublich — ja, das ist etwas anderes — unter solchen Umständen muss ich freilich auf Verhandlungen mit diesen Herren verzichten.“

Nunmehr wird es wol klar sein, wieviel es wiegt, wenn die Herren K. und Sch. betonen (O. B. S. 7), ich hätte ihnen erst „nachträglich“ die Recensenten genannt, ganz abgesehen davon, dass ich hierzu überhaupt gar nicht verpflichtet war, sondern als verantwortlicher Redacteur das Recht gehabt hätte, die ganze Recension auf mich zu nehmen. Keinesfalls aber war es meine Schuld, dass sich die Herren Schulinspectoren durch ihren blinden Zorn irreleiten ließen. Ferner wird klar sein, mit welchem Rechte oder vielmehr Unrechte die Herren behaupten (O. B. S. 7), die Recensenten hätten „aus dunklem Versteck ihre Pfeile abgeschossen“. Ich denke doch, das „Pædagogium“, dessen „verantwortlicher Redacteur“ kein ganz unbekannter Mensch ist, sei kein „dunkles Versteck“. Hierzu bemerke ich noch, dass die Recensenten selbst ihre Recension, wegen deren ungewöhnlicher Länge und einschneidender, obwol gerechtfertigter Strenge, mit ihren vollen Namen unterzeichnet hatten, und dass diese Namen auch mit gesetzt waren, weshalb sie auch durch die betreffende

Buchhändleranzeige öffentlich bekannt wurden. Ich habe dann aber bei der Revision blos die Anfangsbuchstaben stehen lassen, weil ich diese für ausreichend hielt. Indessen, sei es drum; da die Recensenten nach dem Vorgeben der Herren K. und Sch. so vieles andere sind, können sie ja auch noch Buschklepper sein.

Nun bitte ich, meinen Brief vom 27. April, den ich im Eingange vollständig mitgetheilt habe, nochmals zu lesen; es muss ja, nach allen vorstehenden Darlegungen klar sein, ob ich recht oder unrecht that, schließlich den Herren K. und Sch. zu sagen, dass ich nicht in der Lage sei, ihnen in der gewünschten Weise zu Willen zu sein. Eine Entgegnung fast unverändert aufzunehmen, welche unter ganz falschen Voraussetzungen und darum in einem ganz falschen Sinne geschrieben war, welche ferner an einer auffallenden und ungehörigen Weitschweifigkeit litt, zudem eine Anzahl grober Invectiven enthielt, endlich allerlei falsche Behauptungen (über die Recensenten) „beweisen“ wollte, eine solche Recension fast unverändert aufzunehmen, das hätte ich nur vermocht, wenn mir Wahrheit, Recht und Ehre unbekannte Dinge wären. Dass ich aber die Herren K. und Sch. nicht dazu bewegen konnte, sich auf eine sachlich gehaltene Entgegnung zu beschränken, ersah ich aus ihren Briefen zur Genüge. Schrieben sie mir doch noch am 18. April: „Wir glauben, alle unsere Behauptungen durchaus sachlich begründet zu haben, und der Ton unserer Entgegnung ist ja durchweg so mäßig, dass niemand daran Anstoß nehmen wird.“ — Aus dem „Offenen Briefe“ ist ersichtlich, wie es mit dieser Sachlichkeit und Mäßigkeit steht. Und aus allem Gesagten mögen die Leser entnehmen, ob die Herren K. und Sch. befugt waren, mir Belehrungen über meine Pflicht, über Unparteilichkeit, Loyalität, Humanität, über den „Respect vor unserer eigenen Presse“ u. dgl. zu ertheilen. Ich erkläre unumwunden, dass ich es allen Ernstes unter meiner Würde finde, den Herren auf solche Anmaßung noch mit einer Silbe zu antworten. — Dass ich ihnen ihr Manuscript, welches sie übrigens in ihrem Begleitschreiben nicht mit einem Worte als nur bedingungsweise gesendet, bezeichnet hatten, auf ihr späteres Verlangen nicht zurückschickte, dazu war ich schon nach allgemeinem Redactionsbrauche berechtigt, und zudem habe ich in meinem Briefe vom 27. April die Ablehnung ihres Verlangens begründet. Wenn ich in dem nämlichen Briefe schrieb: „Ich meinestheils würde meinen, es sei das beste, wenn Sie schwiegen und in aller Stille an der Verbesserung Ihres Buches arbeiteten“ — so war dies ein wol überlegter und, wie ich noch heute denke, kein schlechter Rath. Die Herren haben es besser gewusst. Nun, ihr Wille ist geschehen.

Jetzt muss ich noch auf einige Punkte eingehen, die den Lesern von Interesse sein werden. Auf S. 6 ihres O. B. sagen die Herren K. und Sch., ich hätte ihnen mit der Besprechung der 2. Auflage ihres Realienbuches „gedroht“ und fügen bei: „Wenn Sie damit bezwecken wollten, uns einzuschüchtern, so haben Sie sich in uns geirrt.“ Und S. 5 fragen sie mich: „Sie haben doch wol nicht etwa erwartet, dass wir aus Furcht vor Ihnen oder Ihren Herrn Recensenten schweigen sollten?“ — Ja freilich, das sähe mir ganz ähnlich. Hier der Sachverhalt. Am 17. April hatten mir die Herren geschrieben: „Wir halten es für unsere Pflicht, Ihnen im voraus offen zu erklären, dass, falls wir unsere Hoffnung getäuscht sehen sollten (nämlich die Hoffnung auf den fast unveränderten Abdruck ihrer „Entgegnung“), wir entschlossen sind, unsere Sache in der Presse weiter zu verfolgen.“ Und ihr Herr Verleger

hatte mir am 25. April „Im Auftrage der Herren Kahnmeyer und Schulze“ einen Brief geschrieben, in welchem u. a. steht: „Die zweite wesentlich verbesserte Auflage ist bereits erschienen und dadurch die Recension der ersten Auflage eigentlich gegenstandslos geworden.“ — Auf diese beiden und ähnliche Stellen kommt in meinem Briefe vom 27. April (s. denselben) als Antwort der Satz vor: „Übrigens sind, wie Sie bestimmt glauben können, auch in der 2. Auflage Ihres Buches noch eine ziemliche Anzahl sehr grober Fehler geblieben, die Ihnen auf Ihre in Aussicht gestellte Angriffsaction nachgewiesen werden sollen.“ Das ist die Geschichte von der „Drohung“. Dass ich sollte geglaubt haben, die Herren K. und Sch. hätten Furcht vor mir, und dass ich sie hätte „einschüchtern“ wollen, ist ganz grundlos. Wusste ich doch aus ihren Briefen hinlänglich, dass es ihnen an Muth keineswegs fehlt, ja dass sie noch etwas mehr besitzen als Muth.

Ferner beschweren sich die Herren K. und Sch. über folgende von mir in den Vorbemerkungen zu der fraglichen Recension ausgesprochene Sätze: „Wer Kindern, oder vielmehr deren Eltern, Realienbücher aufzwingen will, wozu nach meiner Ansicht niemand ein gesetzlich begründetes Recht hat, der ist doch mindestens auch verpflichtet, für tadellose Qualität solcher Bücher zu sorgen . . . . Und es ist ohne Zweifel ein nicht löbliches Gewerbe, welches mit schlechten Schulbüchern getrieben wird.“ — Jedermann sieht, dass ich diese Sätze principiell und allgemein, ohne ausdrückliche Beziehung auf das Buch von K. und Sch. ausgesprochen habe. Da sie nun aber von diesen Herren urgirt werden, so erkläre ich, dass ich sie mit gutem Bedacht und in der vollen Erkenntnis ihrer Berechtigung und ihres Ernstes ausgesprochen habe, und dass ich sie durchaus aufrecht erhalte, nunmehr auch mit Beziehung auf das Buch von K. und Sch. Es mag sein, dass diese Herren und ihr Verleger über den Wert des fraglichen Buches anders denken als ich; aber nach meiner persönlichen Überzeugung kann **ich** das Gewerbe, welches mit dem Realienbuche von K. und Sch. getrieben wird, nicht für löblich halten. Wenn übrigens die Herren Schulinspectoren von Braunschweig geltend machen, sie hätten keine formelle, d. i. keine behördliche Befugnis zur Einführung von Schulbüchern, so ist dies keineswegs entscheidend. Denn die Herren wissen doch ohne Zweifel recht gut, dass Schulinspectoren noch über andere Mittel verfügen, eine Art Zwang, den man einen „moralischen“ zu nennen pflegt, in manchen Fällen aber auch anders nennen könnte, zur Einführung eines Buches geltend zu machen. Was aber meine Anschauung betrifft, so glaube ich dieselbe durch alles Vorstehende, auch durch Mittheilungen aus den Briefen der Herren K. und Sch. begründet zu haben, und dass dies den Herren genügen könnte.

Endlich noch einen Punkt von erheblichem Belang in der ganzen Streitsache und charakteristisch hinsichtlich der Art, wie die Herren K. und Sch. sich als unschuldig und andere als schuldig darzustellen suchen. Auf Seite 4 ihres O. B. reden sie mich folgendermaßen an: „Geehrter Herr Director! Im IV. Jahrgange des Pädagogiums, Heft 1, sprechen Sie darüber, dass sich einige Autoren und Verleger über die bisweilen ungerechten Recensionen Ihres Pædagogiums beklagt hätten, und fügen dann wörtlich hinzu: ‚Wir wissen recht wol, dass Irren menschlich ist, und werden daher begründeten Einwendungen stets zugänglich sein . . . Sie können überzeugt sein, dass wir nur bewährten und unparteiischen Fachmännern Recensionen übertragen.‘ Das sind schöne

Worte. In unserem speciellen Falle jedoch müssen wir constatiren, dass Sie in einer Weise vorgegangen sind, die mit den eben ausgesprochenen Grundsätzen in grellem Widerspruche steht." — Jedermann, der diese mir gewidmete Ansprache unbefangen liest, wird in derselben folgendes finden: Die Herren K. und Sch. sprechen so, als ob die Recensionen des „Pædagogiums" bisweilen ungerecht gewesen seien, und als ob ich das den betreffenden Autoren und Verlegern zugestanden hätte, insbesondere aber behaupten sie mit Bestimmtheit, dass ich „schöne Worte" gemacht hätte, mit denen aber mein Vorgehen gegen sie „in grellem Widerspruch" stehe. Damit sich nun jedermann ein Urtheil über diese Anschuldigungen der Herren K. und Sch. bilden könne, lasse ich den ganzen Artikel von mir, aus welchem sie citiren und ihre Insinuationen ableiten, vollständig und buchstäblich folgen, woraus zu entnehmen ist, was diese Herren zu entstellen und was sie durch Pünktchen zu ersetzen für gut befunden haben.

„Wir sehen uns veranlasst, den neuen Jahrgang des Literaturblattes mit einigen allgemeinen Bemerkungen zu eröffnen. Einige Autoren und Verleger haben sich beklagt, dass unsere Recensionen zu streng, ja bisweilen ungerecht **seien**. Dem gegenüber glauben wir, dem vor zwei Jahren gegebenen Versprechen gemäß, ebensowol unbegründeten Tadel als unverdientes Lob vermieden zu haben. Wir wollten und wollen weder wahres Verdienst verkleinern, noch für Wertloses Reclame machen, sondern der Wahrheit die Ehre geben, das Gediegene verbreiten, das Misslungene verbessern oder beseitigen helfen und dem Leser zuverlässige Winke geben. Wir wissen recht wol, dass Irren menschlich ist und werden daher begründeten Einwendungen stets zugänglich sein. Aber die Verfasser und Verleger literarischer Neuigkeiten sollen auch ihrerseits jene alte Wahrheit bedenken. Sie können überzeugt sein, dass wir nur bewährten und unparteiischen Fachmännern Recensionen übertragen, und wenn die letzteren bisweilen nicht nach Wunsch ausfallen, so möge man doch ja genau prüfen, ob denn nicht das betreffende Werk hieran schuld sei. Gegenüber der jetzt leider so häufigen Anpreisung leichter Ware halten wir es geradezu für Pflicht und zwar für eine recht ernste Pflicht, auf dem Büchermarkte wieder einem strengeren Maßstabe Geltung zu verschaffen, schon weil wir uns sonst einer Täuschung unserer Leser schuldig machen würden."

Nun möge sich jeder Leser sein Urtheil bilden über die letztvorgeführte Probe, welche die Herren K. und Sch. von ihrer Wahrheitsliebe und ihrer Achtung vor dem achten Gebote abgelegt haben. Ich bin meinen im Vorstehenden ausgesprochenen Grundsätzen stets treu geblieben, auch in der Sache Kahnmeyer und Schulze, werde ihnen auch in Zukunft treu bleiben. Ich bin auch nach wie vor der Überzeugung, dass die Recensenten des „Realienbuches" die von mir geforderten Eigenschaften besitzen, also an ihrem Platze sind. Für unmöglich aber hätte ich es gehalten, dass zwei Schulinspectoren das zu leisten vermöchten, was die Verfasser des „Realienbuches" und des „Offenen Briefes" geleistet haben.

Die Cultur des Bauernstandes und die Stellung der Volksschullehrer.

Von Joseph Niemetz-Linz.

Eine periodische Zeitschrift ist wol einem Local vergleichbar, in welchem sich Fach- und Gesinnungsgenossen zusammenfinden, um ihre Ansichten und Erfahrungen gegenseitig auszutauschen. Der Redacteur ist der Vorsitzende, der bald den, bald jenen zum Worte zulässt und mitunter auch selbst in die Debatte eingreift. Nicht selten kommt es vor, dass mancher, der nur gekommen, um zu hören, angeregt durch Meinungen, die er nicht ganz zu billigen vermag, sich auch erkühnt, seine Überzeugung zum Ausdrucke zu bringen.

Ein ähnlicher Fall hat die vorliegende Abhandlung veranlasst. Herr Willibald Nagl hat im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift (5. und 6. Heft, Seite 315—30 und 373—85) das Thema „Lehrer, Bauernabende und Volksstudien“ einer eingehenden Erörterung unterzogen und darin in Bezug auf das Wirken der Landschullehrer Behauptungen aufgestellt, die, oberflächlich betrachtet, berechtigt zu sein scheinen, im Lichte der Thatsachen jedoch nicht aufrecht erhalten werden können. Eine Beleuchtung jener Behauptungen ist umsomehr gerechtfertigt, als dieselben für den Volksschullehrerstand tief kränkend sind und als der Herr Verfasser selbst (S. 374) erklärt, dass es ihn freuen würde, wenn ihn jemand des Irrthums überführen sollte.

Aber auch im Interesse der Sache (d. i. der Volksbildungsfrage) selbst erscheint es gewiss wünschenswert, dass sie oft und von verschiedenen Standpunkten aus erwogen werde. Und so sehr auch die Ausführungen Herrn Nagls zu einer scharfen Polemik herausfordern, soll doch, der Würde des Gegenstandes entsprechend, in den nachfolgenden Erörterungen ein objectiver Standpunkt festgehalten werden.

Nun zur Sache.

Bald im Anfang des mehrerwähnten Aufsatzes (S. 319) lesen wir, es sei ein Naturgesetz, dass der weltliche Lehrer ein Recht hat, die Unwissenheit zu bannen, wo er sie trifft, ob in Kindern, ob in Erwachsenen.

Meiner Anschauung nach ist dies nicht ein Natur-, sondern ein Culturgesetz, und es muss dessen Beobachtung von der Cultur, d. i. ihren Vertretern verlangt werden, und diesen letzteren ist auch die Nichterfüllung desselben sammt deren Folgen zum Vorwurfe zu machen. Ob und wie weit dieser Vorwurf auch den Lehrerstand trifft, hängt dann wol davon ab, in welchem Grade und unter welchen Umständen derselbe an der Ausführung dieses Gesetzes theilzunehmen berufen ist.

Der schöne Name Lehrer berechtigt allerdings zu der Annahme, den ganzen Stand, wie jedes einzelne Glied desselben als Träger und Vermittler der Cultur, bez. der weltlichen Bildung anzusehen. Das **soll** der Lehrer sein; in Wirklichkeit ist er es gegenwärtig noch nicht und konnte es in früherer Zeit noch weniger sein.

Träger der Cultur überhaupt sind alle Gebildeten nach Maßgabe ihrer Erziehung und Bildung; Träger, Vertreter und Vermittler der Cultur dem **Volke** gegenüber sind die **regierenden Gebildeten**; die Lehrer stehen im Solde und unter der Botmäßigkeit der letzteren. Die Regierenden bestimmen das Maß der Lehrerbildung, und dadurch, wie auch noch durch besondere Gesetze und Verfügungen auch das Maß jener Bildung, welche die Lehrer an die Jugend zu vermitteln haben; sie bestimmen auch die Entlohnung für diese Arbeit und damit die sociale Stellung des Lehrerstandes, die wieder ihrerseits auf die Lehrerbildung und -Wirksamkeit Einfluss übt.

Die Lehrer sind also Träger und Vermittler der Cultur, soweit es die Regierenden gestatten und ermöglichen.

Wie es in diesen Punkten vormals um den Volksschullehrerstand bestellt war, ist wol nicht nöthig näher zu erörtern. Herr Nagl führt ja selbst Beispiele hievon an, und ältere Collegen unter uns können nach Bedarf noch mit unzähligen dienen; und dass auch die gegenwärtige Lehrerbildung noch nicht den unumgänglich nöthigen Höhepunkt erreicht hat, wie dass die materielle Stellung der heutigen Lehrer die Ergänzung ihrer Bildung nicht hinlänglich verbürgt, bedarf wol ebenfalls keines Beweises.

Da aber noch andere Factoren bei der Culturvermittelung in hervorragender Weise mit thätig sind, wird es zur Beantwortung der Frage: wer die geistige Zurückgebliebenheit des Bauernstandes verschuldet hat, nöthig sein, die Sache gründlicher ins Auge zu fassen.

Ich will zu diesem Zwecke versuchen, das Ziel, um welches es sich hier handelt, d. i. Begriff, Inhalt, Umfang und die Bedingungen der Cultur vorzuführen, und dann in Erwägung ziehen, wie sich jene Factoren hiezu verhalten, von deren richtigem Zusammenwirken die Erreichung dieses Zieles, d. i. die Vermittlung der Cultur abhängt. Wird die Zeichnung des letzteren sich der Richtigkeit mindestens nähern, von den mitwirkenden Factoren kein wichtiger übersehen und deren bisherige und gegenwärtige Wirksamkeit den Thatsachen entsprechend klar gestellt sein, dann werden uns die daraus zu ziehenden Schlüsse die Sünden und deren Träger enthüllen, gegen welche sich die Entrüstung des Volksfreundes über den niedrigen Bildungsgrad des Volkes überhaupt und des Bauernstandes insbesondere mit Recht zu wenden hat.

Cultur

A. des Verstandes.

Diese besteht in der Erkenntnis des Menschen und seiner Beziehungen zum Nebenmenschen und der ihn umgebenden Natur.

In folgendem möge eine Übersicht dieses Erkenntnisstoffes versucht werden.

Der Mensch hinsichtlich	
seines Körpers	Die Sinne und deren Organe. Äußere und innere Körpertheile; ihr Zweck und ihre Functionen. Das Wichtigste aus der Gesundheitslehre.
seines Geistes	Kenntnis des Geisteslebens in dessen Äußerungen: Wahrnehmung, sinnliches Gefühl, Begehren, Denken, Ideen, höhere Gefühle, Wille, Gesinnung, Charakter, Gewissen, Gemüth. Vorkommen und Beurtheilung hervorragender Eigenschaften des Geistes, des Charakters. Bekanntschaft mit einigen Charakteren berühmter Männer.
seiner körperlichen Bedürfnisse	Nahrung, Kleidung und Wohnung. Die aus der Befriedigung dieser Bedürfnisse hervorgehenden Beziehungen zu den drei Naturreichen und den Naturkräften (Naturgeschichte und Naturlehre). Dann die diesen Bedürfnissen dienenden Beschäftigungen der Menschen (Berufsarten und Stände. Natur- und Kunstproducte; Industrie, Handel und Verkehr (Rechnen.) Nahrung, Kleidung und Wohnung der Menschen in früheren Zeitaltern; Entwickelung der Gewerbe und des Handels. Erfindungen.
seiner geistigen Bedürfnisse	Ausbildung durch häusliche Erziehung, durch Schulunterricht, religiöse Bildung und durch die sogenannte Schule des Lebens. Ausbildung der Sprache bei gründlichem Sachunterrichte. (Geistige Bildung.) — Erkenntnis des Wahren, Guten und Schönen und Anwendung derselben bei der Beurtheilung eigener und fremder Handlungen. (Sittliche Bildung.) — Ausbildung des Gemeinsinnes, der Vaterlandsliebe. Kenntnis der Folgen schlechter Erziehung; Nothwendigkeit der Gerichte und Strafgesetze. — Erforschung der Natur, ihrer Kräfte und Erscheinungen; Unterscheidung von Ursache und Wirkung. Entstehung und fortschreitende Entwickelung der Wissenschaften und deren Anwendung auf das gewerbliche Leben und die Kunst. — (Anwendung der geistigen und sittlichen Bildung, zugleich Begriff von der historischen Entwickelung der menschlichen Cultur.)
seines gesellschaftlichen Lebens	Nothwendigkeit des Beisammenseins in der Familie, der Gemeinde, dem Lande, dem Staate. Persönliche, Familien-, Gemeinde-, Bezirks-, Landes-, Staatsangelegenheiten. Zusammenfassung der letzten vier unter dem Namen: „öffentliche Angelegenheiten“ zum Unterschiede von den persönlichen und Familienangelegenheiten. Die Leitung dieser Angelegenheiten durch die betreffenden Obrigkeiten nach festgesetzten Regeln oder Gesetzen, und zwar Gemeinde-, Landes- und Reichs- oder Staatsgesetzen. Von guten Gesetzen hängt zum großen Theile das Wol des Staates, seiner Provinzen, der Bezirke, Gemeinden und jedes Einzelnen ab. Gesetzgebende Factoren. Wahlen. Die Reichsregierung mit dem Monarchen an der Spitze. Väterliche Sorgfalt des letzteren um seine Unterthanen und die Mittel, deren er sich zum Wole derselben bedient. Das Staatsgrundgesetz.
des von ihm bewohnten Raumes	Orts-, Heimats-, und Vaterlandskunde. Übersichtliche Kenntnis der Erdtheile und der wichtigsten Länder und Staaten. Mathematische Geographie. Klimatische Verhältnisse. Verbreitung des Menschen in den verschiedenen Erdstrichen. Thiere und Pflanzen fremder menschlicher Wohnorte im Vergleiche zu unseren Naturerzeugnissen und die hierdurch bedingte Verschiedenheit der Lebensweise der Menschen. Menschenrassen; Religionen; Sprachverschiedenheiten; Völker; Nationen. Die vaterländischen Völkerschaften insbesondere.
der von seinem Geschlechte durchlebten Zeit	Entstehung der Nationen. Eintheilung der ältesten Völker nach ihrer Beschäftigung, nach den hierbei gebrauchten Geräthen. Entwickelung des Eigenthums oder des Unterschiedes zwischen Mein und Dein. Hierauf beruhende Rechte und gemeinsamer Schutz derselben. Wahl eines Führers oder auch die erzwungene Annahme eines solchen. Freiheit. Unterdrückung, Knechtschaft oder Sclaverei. Kriege; Ursachen und Folgen derselben. Begriff von der Entwickelung verschiedener Staatsformen. Geschichtsbilder, die ein abgerundetes Ganze: a) der vaterländischen und b) der allgemeinen Geschichte zu geben vermögen.

B. des Gemüthes.

Die Cultur des Gemüthes soll, auf der durch die Verstandesbildung gewonnenen Einsicht in den Wert der Dinge fußend, zur Gestaltung und Vollendung des edlen, offenen Charakters führen. Möge in folgendem auch dieser Erziehungsprocess durch die Bezeichnung der Hauptentwickelungsstufen veranschaulicht werden.

Hauptentwickelungsstufen.

<table>
<tr><td rowspan="5">Vorbereitungsstufen.
Erwerbung klarer und deutlicher Vorstellungen der Dinge durch richtiges und allseitiges Anschauen derselben. Methodisch-planmäßige Pflege des kindlichen Erkenntniskreises.</td><td colspan="4">Fertigkeit im richtigen Begreifen, Urtheilen und Schließen innerhalb des für die ersten 3 bis 4 Schuljahre vorgezeichneten Erkenntniskreises.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Bekämpfung des Eigensinnes und etwaiger anderer Unarten. Erziehung zum willigen Gehorsam, Unterscheidung des Wahren von dem Falschen, des Guten vom Bösen an den Dingen des bisherigen Erkenntniskreises.</td><td colspan="3">Idee des Guten und Schönen.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Erlangung einer gewissen Sicherheit in der Unterscheidung des Wahren vom Falschen, des Guten vom Bösen im erweiterten Erkenntniskreise des Kindes. Erregung und Pflege des Pflicht- und Ehrgefühls. Ein die Gemüthsbildung berücksichtigender Religionsunterricht.</td><td colspan="2">Gefühl für das Gute und Schöne.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Vorführung edler sittlicher Charaktere und richtige Beurtheilung derselben auf Grund des bisher gewonnenen Erkenntniskreises.</td><td>Sittliche Gesinnung.</td></tr>
<tr><td>Endziel:
Edler, offener Charakter.</td></tr>
</table>

Da in Ermangelung des guten Charakters der böse dessen Stelle einnimmt und als das Resultat einer verkehrten, misslungenen Erziehung oder auch gänzlicher Verwahrlosung häufiger als der gute vorkommt, soll sein Bildungsgang auch vergegenwärtigt werden.

Resultate.

<table>
<tr><td rowspan="5">Vorbedingungen.
Unrichtige und unklare Vorstellungen der Dinge infolge oberflächlicher oder einseitiger Anschauung derselben. Beschränktheit des Vorstellungskreises.</td><td colspan="4">Mangelhaftes Denken führt zu geringer oder irriger Erkenntnis der Dinge.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Der Eigensinn wird entweder gar nicht oder durch verfehlte Mittel bekämpft. Das Kind wird ungehorsam und böswillig. Infolge einer lieblosen Behandlung und des beschränkten Erkenntniskreises kann sich die dunkle Ahnung des Guten nicht zur Erkenntnis desselben entwickeln; das Kind wird verstockt.</td><td colspan="3">Unklare Erkenntnis des Guten, Gleichgiltigkeit gegen das Schöne.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Das Kind beurtheilt den Wert der Dinge nur nach ihrer Verwendbarkeit zur Befriedigung seiner sinnlichen Neigungen, weil es keinen anderen Maßstab kennt. Es wird nachlässig und gefühllos. Ein nach verfehlten Grundsätzen ertheilter Religionsunterricht fügt noch religiöse Heuchelei hinzu.</td><td colspan="2">Die sinnlichen Begierden unterdrücken die ohnehin schwache Stimme des Gewissens.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Der junge Mensch befolgt die bösen Beispiele seiner Umgebung und ist, da er überhaupt gar nicht denken gelernt hat, nicht in der Lage, sein Thun und Lassen richtig zu beurtheilen.</td><td>Die Sinnlichkeit unterwirft den schwachen Willen, die Stimme des Gewissens wird immer ohnmächtiger: es entwickelt sich die unsittliche Gesinnung.</td></tr>
<tr><td>Endresultat:
Leidenschaftlicher Charakter.</td></tr>
</table>

Außer der Einsicht resp. dem Mangel derselben nehmen noch an der Gestaltung des Charakters großen Antheil:

1. der Bildungsgrad der Umgebung des zu bildenden jungen Menschen und die damit zusammenhängenden Meinungen und Vorurtheile;

2. die orts-, standes- und landesübliche Art und Weise des Umgangs mit dem anderen Geschlechte;

3. die Erwerbsverhältnisse, bez. die größere oder geringere Schwierigkeit, für den Lebensunterhalt sorgen zu können;

4. die Arbeit selbst.

Die beiden ersten der vorangeführten neben der Einsicht den Charakter stark beeinflussenden Umstände wirken beim Landvolke meist hindernd, der dritte dagegen, namentlich beim Bauernstande, fördernd ein.

Der vierte Mitfactor, die Arbeit, wirkt so günstig und veredelnd auf den Charakter, dass man kühn behaupten kann, das Gute, das sich im Volkscharakter vorfindet, sei mehr der Gewöhnung an nützliche Thätigkeit und der ernsten für den Unterhalt sorgenden Arbeit zuzuschreiben, als allen Schul- und Erziehungsanstalten des Staates und der Kirche.

Von der durch häusliche und religiöse Erziehung, Schul- und Fortbildung und durch die vier letztgenannten Factoren bei jedem einzelnen Menschen erreichten Charakter-Entwickelungsstufe wird es abhängen, ob und inwiefern er jenes Merkmal der Bildung besitzt, das wir in der werkthätigen Achtung des Wahren, Guten und Schönen, in gemeinnütziger, edler Gesinnung erblicken.

Wer unser Landvolk kennt, der wird unschwer herausfinden, auf welcher von den vorbezeichneten Stufen geistiger und sittlicher Entwickelung sich die Mehrheit desselben befindet, und bei wie wenigen Ausnahmen wir das obige Merkmal wahrzunehmen vermögen. Weniger leicht ist aber einzusehen, welcher Mühe und vielseitiger, harmonisch zusammenwirkender Anstrengung es einerseits bedarf, um das Fehlende nachzuholen (soweit dies überhaupt möglich), und um solchen himmelschreienden Missständen für die Zukunft vorzubeugen; am schwersten jedoch wird es dem hiebei Mitwirkenden, sich mit den zu der aufgewendeten Mühe in einem erschrecklichen Verhältnisse stehenden Erfolgen begnügen zu müssen.

Indem wir nun nachsehen wollen, wie sich die einzelnen Factoren bei der Entgegennahme bez. Vermittelung der Cultur verhalten, sollen dadurch diese ernsten, aller Beachtung würdigen Sätze thunlichst klargestellt werden.

Im Interesse der Gründlichkeit möge hiebei die Gegenüberstellung der Nothwendigkeit (Soll) und Wirklichkeit (Haben) benützt werden.

Vermittelung der Cultur.

I. Factor: Das zu bildende Volk.

Soll.

Den anderen Factoren gegenüber ist das Volk Bildungsobject; da aber das Wissen dem Volke nicht als etwas Fertiges, gleichsam als Geschenk, gereicht werden kann, sondern dasselbe von jedem Einzelnen selbstthätig und mühsam gesucht und erworben werden muss, so ist das Volk in diesem Sinne als sein eigener und zwar erster Bildungsfactor zu betrachten.

Verhalten: a) mit Rücksicht auf seinen geistigen Zustand, } entgegen-
b) auf seine sociale Stellung } kommend.

ad a. Beweggründe. Die Einsicht, dass der vorhandene Bildungsgrad unzureichend ist, und die Erkenntnis, dass man nie genug lernen und nie auslernen könne.

Mittel. Aufsuchen von Gelegenheiten zur Fortbildung.

ad b. Beweggründe. Die sichere Voraussetzung, dass Vermehrung der nothwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten das materielle Fortkommen erleichtern und fördern, hervorgegangen aus der Einsicht, dass zu jeder, auch der kleinsten Unternehmung eine gewisse Summe von Wissen und Können nothwendig ist. *)

Das Recht, an der Gesetzgebung des constitutionell regierten Vaterlandes theilnehmen zu dürfen, veranlasst jeden denkenden Staatsbürger, sich um öffentliche Angelegenheiten zu kümmern.

Der Besitz und dessen intelligente Verwertung erzeugen ein Selbst- und Unabhängigkeitsgefühl, das auf den Charakter günstig einwirkt und die von jedem Menschen ersehnte Zufriedenheit mitbegründet. Letztere ist zumeist von innigem Mitgefühl für Arme und Unglückliche und von aufrichtigem Wolwollen für das allgemeine Beste und die ganze Menschheit begleitet.

Der Besitzlose, aber dabei Einsichtsvolle, vermag sich durch Fleiß, Geschicklichkeit und Sparsamkeit ebenfalls vor Noth zu schützen; das Gefühl der Menschenwürde und die gesetzlich anerkannte Gleichberechtigung mit den Besitzenden und Höhergestellten erheben ihn. Unglücklichen und Ärmeren bringt er oft mehr Theilnahme entgegen als der Reiche, weil er selbst schon in manchen Lagen hat kämpfen müssen.

Mittel. Eifrige Benützung der gebotenen Fortbildungsmittel, als: Zeitungen, Fortbildungsschulen, Bibliotheken, Vereine, Umgang mit Gebildeten; Betheiligung am politischen Leben.

Wolthun im engen und weiteren Kreise; Betheiligung an gemeinnützigen Unternehmungen. Auch der Besitzlose bethätigt nach Kräften seine Theilnahme.

Erfolg. ad a und b. Reges Streben nach Fortbildung überhaupt und ganz besonderes Interesse an der Vervollkommnung der Berufsbildung erzeugen ein lebhaftes Interesse an allen Culturfragen und eine fortschreitende Nachfrage nach Bildungsmitteln.

Richtige Wertschätzung der politischen Freiheit und Interesse an der Erhaltung und Entwickelung derselben.

Freude an der Linderung menschlichen Elends; Gemeinsinn; Vaterlandsliebe.

Haben.

Verhalten: a) mit Rücksicht auf seinen geistigen Zustand, } ablehnend.
b) auf seine sociale Stellung }

*) Landleute, die sonst in vielfacher Hinsicht dem Fortschritt geneigt sind, lassen sich dennoch nicht leicht zu rationellen Änderungen in ihrer Praxis bewegen, und nur gründliche Bildung (einige Vertrautheit mit Chemie und Naturgeschichte) kann sie zur Ablegung der vielen Vorurtheile beim Betrieb ihres Geschäftes bewegen; sonst lassen sie sich noch am ehesten durch wirklich erzielte praktische Erfolge belehren.

Beweggründe. ad a. Der gemeine Mann hält seine Bildung für abgeschlossen. Erscheinungen und Ereignisse, die er sich nicht erklären kann, schreibt er übernatürlichen Mächten zu, und in den Dingen des täglichen Lebens hält er an seinen vererbten oder von ihm selbst gebildeten Urtheilen fest, die, wenn sie sich auch als irrig erweisen, er dennoch für Wahrheiten ansieht und — da ihn seine Eigenliebe für unfehlbar erklärt — auch hartnäckig vertheidigt.

Da er auch die Religion seinem in die engsten Schranken gebannten Vorstellungskreise anzupassen gelernt hat, scheint es ihm nicht nur unnütz, sondern geradezu gefährlich, über seine Wissenssphäre hinauszugehen, daher: „Viel Wissen macht Kopfweh."

ad b. Durch Aneignung einiger mechanischer Fertigkeiten glaubt er sein Auskommen genug gesichert zu haben. Namentlich der Landmann, bei dessen Wirtschaft die umfassendsten Verbesserungen nothwendig wären, hält starr an Althergebrachtem; Aberglaube und Zufall vertreten die Stelle der Intelligenz.

Der Besitz und die gesicherte materielle Lage erzeugen bei der Bildung unzugänglichen Leuten nur eine einseitige Unabhängigkeit, deren Gefühl sich nicht selten durch übermüthigen Stolz, das sogenannte Protzenthum, äußert.

Besitzlosigkeit und Armut entmuthigen den Ungebildeten. Hat ihn nicht eine gute häusliche Erziehung an Fleiß und Sparsamkeit gewöhnt, und bieten ihm nicht günstige Ortsverhältnisse hinlängliche Gelegenheit zum Erwerb, so geht er physischem und moralischem Verderben entgegen. Entbehrung erzeugt Unzufriedenheit; unregelmäßige Befriedigung der nöthigsten Bedürfnisse führt zur Unordentlichkeit, Unmäßigkeit. Arbeitsmangel oder zu niedriger Arbeitslohn begünstigen den Müßiggang, und alle diese Ursachen erregen Neid und Hass gegen besser situirte Mitmenschen und machen nicht selten solche Unglückliche zu Verbrechern.

Mittel. ad a. Ausweichen aller Gelegenheiten zur Fortbildung.

Beharrliches Misstrauen (auch aus religiösen Gründen) gegen alle Bildungsmittel; Nichtbenützung derselben.

ad b. Von Seite Besitzender: Verlachen der Bildungsmittel; Sichfernehalten von allen gemeinnützigen Veranstaltungen. Wolthun aus Eitelkeit oder religiösem Eigennutz.

Von Seite Besitzloser: Verachten der Bildungsmittel.

Erfolg. ad a. Gleichgiltigkeit gegen die Bildung hilft die Unwissenheit, den Aberglauben und die Roheit erhalten.

ad b. Der Mangel an Geschicklichkeit fördert den Arbeitsmangel, beeinträchtigt den Erwerb.

In den Händen Ungebildeter schützt der Besitz nicht vor Armut, weil er nicht gut verwaltet wird. Totale Unzugänglichkeit aller culturellen Einwirkung.

Der rohe Mensch (ob reich, ob arm) ist und bleibt Sclave seiner sinnlichen Neigungen und Leidenschaften.

II. Factor: Die Wissenschaft.

(Philosophie und Pädagogik.)

Soll.

Verhalten: Grundlegend.

Beweggründe. Beseligend ist der Einfluss, den die Gründerin der Cultur auf ihre Priester und Jünger ausübt; aber als ihre höchste Aufgabe

muss es wol betrachtet werden, ihre Segnungen immer weiteren und weitesten Kreisen und Schichten zukommen zu lassen.

Mittel. Aus dem überreichen Wissensstoff wird das für die allgemeine Menschenbildung Nöthige und Taugliche sorgfältigst ausgewählt und in ein System gebracht, um durch Schule, Fortbildungsunterricht und öffentliche Vorträge an die Jugend und das Volk vermittelt werden zu können.

Erfolg. Ermöglichung einer stetig und sicher weiterschreitenden Verallgemeinerung von Bildung, Gesittung und Wolfahrt.

Haben.

Verhalten: Noch zurückhaltend.

Beweggründe. Die Idee der allgemeinen Volksbildung hat sich noch immer nicht unbestrittene Anerkennung erringen können. Große und einflussreiche Gelehrte, ganze Classen und Stände halten es für gefährlich und daher nicht rathsam, die unteren Volksschichten gewisse sehr beschränkte Grenzen der Einsicht überschreiten zu lassen.

So hat z. B. die um die Popularisirung der Wissenschaft sonst sehr verdiente Verlagsfirma J. J. Weber in Leipzig auch einen Katechismus der Philosophie von J. H. von Kirchmann herausgegeben, in welchem unter dem Aushängeschild und im Rahmen eines Systems der realistischen Philosophie allen Ernstes das bloße Vorhandensein von Autoritäten als Quelle und das blöde Anstaunen ihrer Macht als Bedingung der Ausübung alles Sittlichen ausgegeben wird. Nach der Meinung von Kirchmanns soll nur eine verhältnismäßig geringe Anzahl von Menschen — denen wol der kirchliche Glauben auch fehlen darf — hochgebildet sein: die mittleren und unteren Classen dagegen möchte er am liebsten in völliger Unwissenheit lassen, damit sie nicht etwa durch ein Halbwissen zu einem Hochmuth geführt werden, „der die Achtung vor den Autoritäten untergräbt und durch ein stetes kritisirendes und zersetzendes Denken allem Positiven sich feindlich erweist“.

(Diese Ansichten eines einzelnen philosophischen Schriftstellers wären gewiss nicht von Belang; allein eine sehr zahlreiche Schar von „Kirchmännern“ klatscht ihm Beifall, er wird von clericalen Parlamentsrednern als Autorität citirt und verdient daher, als Typus einer sehr mächtigen volksbildungsfeindlichen Kaste, alle Beachtung.

Dieses Misstrauen gegen die Einsicht wird geradezu genährt durch die dermalen noch selbst unter volksbildungsfreundlichen Philosophen und Pädagogen herrschende Unklarheit inbezug auf das Verhältnis der Verstandes- zur Gemüths- und Charakterbildung.

Niedergesäß sagt auf der 111. Seite seines Werkes „Die Anfänge der Erziehungslehre“: „Das Leben lehrt häufig genug, dass Menschen, mit reicher Erkenntnis und tiefer Einsicht begabt, nicht die Macht besitzen, eine Neigung zu bekämpfen. Ihr Gefühl für das Wahre, Gute und Schöne ist gebildet; allein sie sind unkräftig zur That. Wie die Erkenntnis aber allein nicht fruchtet, so kann auch das Gefühl nicht auslangend auf das Handeln der Menschen einwirken; dasselbe erzeugt in ihm nichts anderes als Selbstliebe. Von früher Jugend an muss darum ein festes sittliches Lebensprincip in das Herz des Kindes gepflanzt werden.“

Zunächst verwechselt Niedergesäß Idee mit Gefühl; denn aus der Einsicht folgt nicht gleich das Gefühl für das Wahre, Gute und Schöne, sondern blos die Idee hievon, und diese ist allerdings unkräftig zur That. Wahr ist auch, dass das Gefühl allein nicht auslangend auf das Handeln des Menschen einwirken kann; aber als total unrichtig muss die Behauptung bezeichnet werden, dass das Gefühl nichts anderes als Selbstliebe erzeuge. Dem unrichtigen Satze folgt endlich ein unklarer, der auch weiterhin unklar bleibt, da der Verfasser dieses Lebensprincip weder näher definirt, noch auch angibt, wie es gepflanzt werden soll.

Es ist offenbar, dass Niedergesäß den psychologisch begründeten Entwickelungsgang des edlen Charakters: Erkenntnis — Idee — Gefühl — Begeisterung — sittliche Gesinnung — edler Charakter ganz unbeachtet lässt.

Der gleichen Unklarheit bez. Außerachtlassung der vorstehend genannten

Mittelstufen begegnen wir auch in Kehrs „Praxis der Volksschule.“ Auf Seite 68 sagt Kehr: „Wo der Unterricht nicht aufklärend und anregend wirkt, nicht an Ordnung, Besonnenheit und Ruhe gewöhnt, nicht willensfeste Charaktere bildet, heilige Empfindungen erzeugt und innerliche Stärke gibt: — da kann von einem erziehenden Unterrichte nicht die Rede sein, und der Lehrer darf nicht sagen, dass er unterrichtend erziehe und erziehend unterrichte.“

„Das Hauptmerkmal für den erziehenden Unterricht ist seine Einwirkung auf die Gesinnung, auf den Willen des Schülers. Wenn die Gesinnung des Menschen nicht gebildet und veredelt wird, wenn der Unterricht nur den alleinigen Zweck hat, den Verstand zu bilden und den Menschen gescheit zu machen, dann ist's in der That mit den Schulen und mit der Menschheit schlimm bestellt. Ist's schon an sich nicht wahr, dass viele Kenntnisse den Menschen gescheit machen, so ist es noch viel weniger wahr, dass die gescheitesten Menschen die besten sind. Grube hat darum auch ganz recht, wenn er sagt: „Es ist eine alte Verkehrtheit, die Motive unserer Handlungen im Kopfe, statt im Herzen zu suchen. Der Kopf gleicht dem Matrosen, der, im Mastkorbe hängend, die größte Aus- und Fernsicht hat und den glücklichen Hafen zuerst erspäht, der aber nicht die Kraft besitzt, auf denselben zuzusteuern; das Herz dagegen gleicht dem Steuermann, der schweigend auf den Compass blickt und das Schifflein ruhig und weise durch Sturm und Wellen leitet. Herz gut, alles gut; Herz schlecht, alles schlecht. Jedenfalls aber ist es wahr, die Menschen leben nicht, wie sie denken, sondern sie denken, wie sie leben. Wo der Adel der Gesinnung fehlt, da ist der befähigtste und kenntnisreichste Mensch nichts wert.“

Man sieht, wie Kehr zuerst Mittel, Stufe und Endziel durcheinander mengt und auch weiterhin nur die Einwirkung auf die Gesinnung im Auge behält, ohne der Mittelstufen auch nur mit einem Worte zu gedenken; man sieht, wie nahe er deswegen daran ist, die Einsicht zu unterschätzen, indem er den an sich wahren Gedanken, dass die Erkenntnis nicht für sich allein die sittliche Gesinnung zu schaffen vermag, so drastisch ausdrückt.

„Herz gut, alles gut; Herz schlecht, alles schlecht“ ist vollkommen richtig, wenn man unter Herz sittliche Gesinnung versteht; unrichtig aber ist's, wenn aus diesem Satze der Schluss gezogen wird, dass die Motive unserer Handlungen im Kopfe gar nicht zu suchen seien. Der Matrose muss vorerst den glücklichen Hafen erspähen, nachher kann erst der Steuermann das Schifflein bedächtig dahin lenken: es muss sonach der weitaussehende Matrose da sein, um den Rettungshafen zu erspähen; der ruhige und weise Steuermann würde sich allein nicht helfen können. Und wenn die Menschen so denken, wie sie leben, d. h. wie sie zu leben und denken gewöhnt sind, so kommt es ja eben darauf an, sie vernünftig denken und sittlich leben zu lehren und zu gewöhnen; dann werden ihr Denken und Leben sowol gegenseitig als auch inbezug auf die Moral harmonisch zusammenstimmen.

Die Tendenz dieses ganzen Abschnittes geht übrigens dahin, vor der einseitigen Verstandescultur zu warnen und die Gemüthsbildung in den Vordergrund zu stellen; dies wäre aber überflüssig (da es ja selbstverständlich ist), wenn in einem der Gegenwart entsprechenden System der Pädagogik das richtige Verhältnis zwischen Verstandes- und Gemüthsbildung klar ausgesprochen und durch eine nach diesem System geregelte Praxis inbezug auf den Erfolg verbürgt wäre.

Eine der auffälligsten Folgen der Systemlosigkeit unserer Fachwissenschaft ist auch die, dass, obwol alle hervorragenden Pädagogen die Einsicht als unerlässliche Basis aller Menschenbildung anerkennen, viele derselben, einem durch Alter und Vorurtheil geheiligten Irrthume folgend, dieselbe doch nicht an die Spitze der Menschenbildung stellen.

Ganz besonders thut sich in dieser Hinsicht wieder der sonst so vortreffliche Kehr hervor. Auf Seite 262 seiner „Praxis der Volksschule“ schildert er in so trefflicher Weise die Nothwendigkeit der Einsicht, dass er den verstocktesten Gegner überzeugen könnte. Noch auf derselben Seite aber will er die Realien, unter denen er die Kenntnis der Natur, der Lebensverhältnisse und der menschlichen Einrichtungen versteht, blos als „wesentliches Moment der Volksbildung“ hegen und pflegen. Auf Seite 264 liest man gar: „Dann wird man sich auch leicht darüber klar werden, dass in der gewöhnlichen Dorfschule der Unterricht in Religion, Lesen, Rechnen und Schreiben in erster Linie stehen muss, und dass der Real-

unterricht vorzugsweise dazu da ist, jene Hauptunterrichtsgegenstände zu fördern und zu ergänzen; der Realunterricht liefert insbesondere schätzbares Material für schriftliche Übungen."

Also Lesen und Schreiben, die Mittel der Erkenntnis, stehen als Hauptgegenstände in erster Linie und der Zweck aller Bildung, die Erkenntnis, hat blos diese „Hauptgegenstände" zu fördern und so neben den Mitteln herzulaufen.

Wen will es dann wundernehmen, wenn eine große politische Partei in diese mittelalterliche Fassung eines modernen Pädagogen auch wirklich eine mittelalterliche Volksbildungstheorie hineinbringt; und wer darf es dann wagen, den Dunkelmännern daraus einen Vorwurf zu machen, wenn ein Kehr so gesprochen?

Mittel. Ohne die diesfälligen Bemühungen verdienter Männer verwerfen oder auch nur unterschätzen zu wollen, muss constatirt werden, dass wir bis jetzt immer noch eines einheitlichen wissenschaftlich begründeten Bildungs- und Erziehungssystems entbehren.

Erfolg. Die ganze Organisation des Unterrichtes, der Lehrbehelfe und aller anderen Einrichtungen leidet unter dem Mangel eines zeit- und culturgemäßen Systems.

III. Factor: Die regierenden Gebildeten.

Soll.

Verhalten: Ausführend.

Beweggründe. Eingedenk der hehren Pflicht, Millionen von Bürgern die Bedingungen der geistigen und materiellen Wolfahrt schaffen zu sollen, sind die Regierenden mit allem Ernste bestrebt, das von der Wissenschaft festgesetzte Bildungs- und Erziehungssystem möglichst gründlich und allgemein zur Anwendung zu bringen.

Dies geschieht ebenso im Interesse der Bürger wie des constitutionellen Staates, den **nur geistig Mündige erhalten, verwalten, lieben und vertheidigen können.**

Nachdem für die Kindererziehung hinlänglich gesorgt ist, wird im Sinne des Erziehungssystems auch der Fort- und Volksbildung entsprechende Sorgfalt gewidmet.

Mittel. Herausgabe und Durchführung eines dem Erziehungs- und Unterrichtssystem entsprechenden Schulgesetzes.

Heranziehung aller berufenen Factoren zur harmonischen und entsprechenden Betreibung des Bildungs- und Erziehungsgeschäftes.

Ausschließliche und einheitliche Leitung desselben.

Staatliche Erziehung der Geistlichen und Lehrer, geistige und materielle Gleichstellung dieser beiden Stände, damit sie, im Dienste der Volksbildung vereint, **einem** Ziele nachstreben.

Errichtung von Staats-Erziehungshäusern für verwaiste oder aus anderen Gründen der Verwahrlosung entgegengehende Kinder und Jünglinge.

Schaffung einer freien, die Volksbildung fördernden Presse.

Organisirung von Fortbildungsschulen, Unterstützung und Förderung der Volksbildungsvereine.

Erfolg. Blühender Zustand des Erziehungs- und Bildungswesens.

Intelligenz, Fleiß und Sparsamkeit, als Quellen des Wolstandes; Treue, Rechtschaffenheit und Sittlichkeit, als Merkmale zunehmender Gesittung, werden immer allgemeiner.

Opferwillige Bethätigung der Vaterlandsliebe.

Nach jeder Richtung hin gesicherte, tüchtige Wehrkraft.

Haben.

Verhalten: Schwankend, unverlässlich.

Beweggründe. Dem aufrichtigen Streben, dem geistigen und materiellen Aufschwung die nöthigen Grundlagen zu schaffen und zu sichern, wirkt die von einer noch mächtigen Partei gehegte und von der Wissenschaft nicht hinreichend widerlegte **Furcht vor der Einsicht** entgegen, und weil das Princip, die durch Erziehung und Bildung zu erlangende **Einsicht** sei der Grundpfeiler aller Entwickelung, eben deswegen nicht allgemein genug anerkannt ist, so wird es möglich, dass jene Partei, wenn sie zur Macht gelangt, an den zu Gunsten dieses Princips getroffenen Einrichtungen mit Erfolg zu rütteln, mit Erfolg an dem Aste, auf welchem der Staat sitzt, zu sägen vermag.

Da der Kindererziehung in und wegen Ermangelung eines unangreifbaren Bildungsprincips nicht jene festen, unwandelbaren Bahnen vorgezeichnet werden können, deren sie zu einer wirkungsvollen Entfaltung einer segensreichen Thätigkeit bedarf, kann auch an die Fort- und Volksbildung nicht in dem wünschenswerten Maße gedacht werden.

Mittel. Herausgabe und theilweise Durchführung eines der vorhandenen pädagogischen Erkenntnis entsprechenden Schulgesetzes.

Nach einiger Zeit: Zurücknahme einzelner als gut und nützlich bewährter Bestimmungen: Verkürzung der Schulpflicht und der Lehrerbildung. Sistirung fördernder Maßnahmen.

Einschränkung der Presse.

Erfolg. Vorerst bedeutende Hebung des Bildungswesens. Erfreulicher Eifer vieler Bildungs- und Erziehungsfactoren.

Infolge Verminderung des Eifers von Seite einsichtiger Factoren erschlaffen die Bestrebungen der minder einsichtigen: es entsteht ein Stillstand, der, je länger er anhält, sich desto sicherer zu einem Rückschritt ausprägt.

Nicht betheiligte Einsichtige klagen die Urheber solcher Maßnahmen des Mangels an gutem Willen und der Volksfeindlichkeit an, während minder Einsichtige durch solches Gebaren irre geführt und die Bildungsfeinde aus Unwissenheit in ihren Vorurtheilen bestärkt werden.

IV. Factor: Die Schulbehörden.

Soll.

Verhalten: Im Dienste consequenter Ausführung thätig.

Beweggründe. Da nur bewährte, fachmännisch gebildete, für den Lehrberuf begeisterte Männer an die Spitze der Unterrichtsverwaltung berufen werden, kann es nicht fehlen, dass sie mit Sachkenntnis und Gewissenhaftigkeit ihres hochwichtigen Amtes walten.

Die Leitung und möglichste Förderung der Fort- und Volksbildung ist hier selbstverständlich mit eingeschlossen.

Mittel. Sorge, dass das Schulgesetz zweckmäßig, mit Verständnis und Eifer durchgeführt werde. Förderung der Fort- und Volksbildung durch Rath, That und eigenes Beispiel.

Erfolg. Stetige Entwickelung aller Arten von Schulen und Erziehungsanstalten, dann der Fort- und Volksbildung.

Haben.

Verhalten: Im Dienste der schwankenden, unverlässlichen Ausführung thätig.

Beweggründe. Wenn auch fachmännisch gebildete, für den Lehrberuf begeisterte Männer an der Spitze der Unterrichtsverwaltung stehen und für die gedeihliche Entwickelung der Schulen und Bildungsanstalten mit Eifer einstehen wollen, so ist ihr Wirken einerseits durch den Mangel eines Bildungssystems sehr beeinträchtigt, indem sie nicht auf **ein bestimmtes von allen Mitwirkenden anerkanntes Ziel** planmäßig lossteuern können, während sie sich andererseits der Gefahr aussetzen, durch zu große Bemühung im Dienste der Cultur nach oben hin (Rücksicht auf die mächtige, der Volksbildung feindliche Partei) missliebig zu werden. In letzterem Falle kann die Pflichterfüllung nach bestem Wissen und Gewissen leicht persönliche Interessen (Stellung, Einkommen) gefährden; nicht jeder hat die moralische Kraft, zurückzutreten (— oft ist es auch, um Übleres hintanzuhalten, wünschenswert, auszuharren); und so windet man sich zwischen der Scylla und Charybdis zur Noth durch.

Fort- und Volksbildung können unter solchen Umständen wenig oder gar nicht berücksichtigt werden.

Mittel. Der Buchstabe des Gesetzes, des fort- oder rückschrittlichen, wird amtsgemäß durchgeführt. Als ein Glück muss es angesehen werden, wenn dies inbezug auf das letztere nicht mit dem von den Bildungsfeinden gewünschten Eifer geschieht.

Erfolg. Auch dort, wo rückschrittliche Tendenzen nicht direct zur Anwendung kommen, wirkt die allgemeine Entmuthigung lähmend auf den sonst üblichen und auch stets nöthigen Eifer ein.

Auf dem Lande jedoch, wo sich Rückschritt und Unwissenheit umarmend begegnen, wirkt schon die geringste Reaction sistirend, hemmend ein.

Fort- und Volksbildung entsprechen im allgemeinen blos der danach gestellten Nachfrage.

V. Factor: Die übrigen Gebildeten.

Soll.

Verhalten: Fördernd und selbst eingreifend.

Beweggründe. Die aus dem Mittelalter überlieferten Standesunterschiede und Vorrechte, begründet durch auffallende Ungleichheit in Besitz und Bildung, haben sich infolge Verallgemeinerung der letzteren als unhaltbar erwiesen. Nach erbitterten Kämpfen und wiederholt aufgetretenen, aber immer kürzeren Reactionsperioden hat die Gleichberechtigung endlich doch den Sieg davongetragen. Der einst auf seine Stammbäume stolze Adel befleißigt sich jetzt des Adels der Gesinnung, und die vormals für die weltliche Machtsphäre Roms streitende Geistlichkeit ist bemüht, das Volk durch geistige Hebung von den Fesseln der Beschränktheit und ihrer traurigen socialen und moralischen Folgen zu befreien.

Die Erkenntnis, dass Einsicht und Gewöhnung, also Bildung und Erziehung, die naturgemäße Grundlage, der Glaube aber nur ein wichtiges Förderungsmittel der menschlichen Glückseligkeit ist, hat diesen Umschwung herbeigeführt.

Daher ist Bildung die Losung der Zeit.

Wie man vor einem Jahrtausend Klöster und Kirchen als Glaubensanstalten zum Heile der Menschheit errichtete, so gründet man jetzt Schul- und Erziehungshäuser, und es zeigt sich, dass jene religiösen Stiftungen erst durch entsprechende Vor- und Mitbenützung der Erziehungsanstalten zu ihrer eigentlichen Wirkungsfähigkeit gelangen.

An die gleichmäßige Vertheilung des geistigen Besitzes ist die sichere Erwerbung des materiellen geknüpft und so die Anbahnung einer Gleichheit und Brüderlichkeit ermöglicht, wie sie das Christenthum vorschreibt, und wie sie von der gleichen Vertheilung der Glücksgüter nie erwartet werden kann.

Die Erkenntnis, dass dem Volke durch Erweiterung seines Gedankenkreises, Vermehrung seiner Erwerbsfähigkeit, durch Erhebung seines Gemüthes, Veredelung seines Geisteslebens die größte, durch kein Geld aufzuwiegende, daher wertvollste, weil segensreichste Wolthat erwiesen wird, ist so allgemein, dass sich ihr füglich nur übelwollende, unmoralische Menschen verschließen können; und tritt die Erwägung hinzu, dass für die im Staate vertretene Gelehrsamkeit und Intelligenz sehr viele von schwieligen Händen erworbene Steuergulden mit verwendet wurden, so wird die Spendung dieser Wolthat an die unteren Volksschichten und dadurch die Erhebung derselben zu den höheren vollends zu einer unabweisbaren Pflicht.

Die Erfüllung derselben ist aber auch eine unversiegbare Quelle eines reinen, den Ausübenden selbst in hohem Grade veredelnden Strebens: — **es ist wahrer Gottesdienst.**

Mittel. Sämmtliche Gebildete ohne Unterschied des Standes und Ranges treten auf jede nur mögliche Weise ein für die Interessen der Jugenderziehung, der Fort- und Volksbildung.

Die Erziehungskunst wird von der Kanzel herab gelehrt; die Bildung wird dadurch, ihrer Wichtigkeit und Nothwendigkeit entsprechend, mit vollstem Rechte zu einer Sache der Religion erhoben. „Gebildet“ und „fromm“ sind sinnverwandte Bezeichnungen.

In jeder Gemeinde bestehen ein Erziehungs- und ein Volksbildungsverein; die Kosten sind so vertheilt, dass Dienstboten, Taglöhner und sonstige Arme zahlungsfrei sind.

Auf eine die Sitte und Moral fördernde Änderung der auf dem Lande bestehenden demoralisirenden Unterhaltungs- und Umgangsformen mit dem anderen Geschlechte wird ganz besondere Sorgfalt verwendet.

Erfolg. Auf dem Boden der gemeinsamen Sorge um die Erziehung der Jugend, Veredlung der Sitten, Besserung der Erwerbsverhältnisse und um die gedeihliche Lösung anderer wichtigen Fragen finden sich sämmtliche hierzu berechtigten Bewohner einer Gemeinde, einer Gegend häufig zusammen. Stolz, Missgunst und Misstrauen machen dem innigen Bande der Brüderlichkeit und des gegenseitigen Vertrauens Platz. Einzelne, die diesen Zusammenkünften noch ferne bleiben oder nicht die gegenseitige freundschaftliche Zuneigung theilen sollten, werden über kurz oder lang von der Mehrheit hierzu fortgerissen.

Kinder und junge Leute sehen sich überall beaufsichtigt; alle zur Erziehung berufenen Factoren wirken verständig, zielbewusst und in Eintracht, sich gegenseitig ergänzend, zusammen. Sollten Ausschreitungen vorkommen, so werden sie durch allgemeines Missfallen oder auf eine andere verabredete Weise geahndet.

Die Früchte zeigen sich in der Zunahme der Intelligenz und guter Sitte. Indem sich alle als Erzieher ihrer jüngeren Genossen fühlen und deswegen auf ihr Thun und Lassen ein besseres Augenmerk richten, erziehen sie sich auch selbst.

Man bemerkt denn auch allmählich bei Dienstboten mehr Treue, bei älteren Leuten mehr Verträglichkeit, Gemüthlichkeit, und da die Handlungen der Menschen mehr der Selbst- und sogar einer öffentlichen Kritik unterzogen werden, es sozusagen ein öffentliches Gewissen gibt, wird man auch im Handel und Verkehr mehr Ehrlichkeit und Offenheit wahrnehmen können.

Haben.

Verhalten: a) Hartnäckig hindernd.

Beweggründe. Bei dem äußerst langsamen, meist sich selbst überlassenen Fortschreiten der Cultur haben die mittelalterlichen Standesunterschiede und Vorrechte noch immer nicht gerechteren Zuständen völlig das Feld geräumt; und je mehr die unerbittliche Zeit auf deren endliche Beseitigung dringt und der Sieg der Gleichberechtigung immer sicherer in Aussicht steht, desto hartnäckiger werden die Überreste der alten Privilegien vertheidigt, desto verzweifeltere Versuche werden unternommen, das bereits Verlorene unter neuen Formen wieder zu gewinnen. Kein Mittel ist den Herren zu schlecht, wenn es gilt, zur Macht zu gelangen, die, wenn erreicht, im bildungsfeindlichen, die alten Ungleichheiten conservirenden, daher „conservativen“ Sinne angewendet und ausgebeutet wird.

Conservirt wird auch dabei ein Christenthum, dessen Glaube auf Unwissenheit und dessen Ausübung auf äußerlichen Formen beruht.

Mittel. Wenn ein hoher Adeliger seinen Palast verlässt, um mit dem Bewohner der Hütte zu verkehren, so geschieht es nur, um diesem zu sagen, dass er ganz recht habe, wenn er mit geringerer Schulbildung vorlieb nehmen wolle; dass die Schule zu viel koste, das lange Schulgehen zu nichts tauge, indem die Kinder nicht zur Arbeit angehalten werden können; dass durch die Verkürzung der Schulpflicht Dienstboten erspart werden können und dergl. mehr.

Es thut weh, dasselbe auch von der Geistlichkeit constatiren zu müssen, einem Stande, dessen erhabener Beruf gerade das Gegentheil mit Fug und Recht erwarten ließe.

Statt der Erziehungskunde hört man von den Kanzeln schulfeindliche Reden und abfällige Kritiken der Schulgesetze. Statt Erziehung und Bildung zu einer Religionssache zu erklären, wird dem Volke zugerufen, dass Bildung und Aufklärung Religion und Sitte in Gefahr bringen. Zum Beweise dessen wird die Statistik gefälscht und jedes irgendwo verübte Verbrechen als Folge der freisinnigen Schulgesetze hingestellt.

Mit mehr Geschick als Recht wird auch die Gewissenlosigkeit jener Halbgebildeten, welche die Unwissenheit des Volkes für ihre Taschen auszubeuten suchen, als eine Folge der Bildung und als ganz untrüglicher Beweis ihrer Schädlichkeit ausgegeben.

In einer Menge von der bildungsfeindlichen Partei unterhaltener populär geschriebener Zeitungen, Kalender und anderer Publicationen werden dieselben verderblichen Verdrehungen der Wahrheit in den verschiedensten Variationen und Formen unermüdlich wiederholt.

Erfolg. Der arme Mann freut sich ob solcher Herablassung und wählt sowol den Herrn Grafen oder Fürsten wie auch den hochwürdigen Herrn Dechant oder Pfarrer zu seinen Vertretern im Landtage oder Reichsrathe.

Das Volk erhält sodann reactionäre, die Vertiefung und Verbreitung der Bildung einschränkende Gesetze. Dadurch wird es in allen seinen Vorurtheilen bestärkt. Der Hebung der Schule wird auf solche Weise hartnäckig entgegengearbeitet. Jeder noch so wolmeinende Versuch einer Einwirkung im bildungs- und wahrhaft volksfreundlichen Sinne wird mit unbesiegbarem Misstrauen aufgenommen und dem Bestehen die Volksbildung fördernder, auch gesetzlich vorgeschriebener Veranstaltungen der hartnäckigste Widerstand entgegengesetzt.

b) Gleichgiltig.

Beweggründe. Sehr viele Gebildete, meist in guten Stellungen, fühlen sich für ihre Person sehr wol, genießen das Leben, entsetzen sich gelegentlich über die Unwissenheit und Roheit des gemeinen Mannes; handelt es sich aber darum, ihm irgendwie zu helfen, so lassen sie sich achselzuckend vernehmen: „Ja, es ist traurig, aber ich kann nicht helfen, es geht mich nichts an.“

Gleichgiltig, wenn nicht gar hindernd, verhalten sich auch jene, welche blos eine Verstandesbildung, aber keine gute Erziehung genossen haben: sie suchen aus der Unwissenheit materiellen Gewinn zu ziehen, und ihre Gewissenlosigkeit auf erbärmliche Weise beschönigend, rufen sie den Betrogenen noch den Hohn nach: „Ja, warum sind denn die Leute so dumm?“

Mittel. Da sie, nach ihrer Meinung, die geistige Zurückgebliebenheit des Volkes nichts angeht, so thun sie auch nichts für die Verbreitung der Bildung.

Erfolg. Das gleichgiltige Verhalten so vieler Gebildeten gegen die untersten Volksschichten, das diese für Vornehmthun und Stolz anzusehen geneigt sind, hilft die Kluft zwischen den höheren und niederen Classen noch mehr vertiefen.

c) In verschwindenden Ausnahmen fördernd.

Beweggründe. Nur verhältnismäßig sehr wenige verbinden mit der Erkenntnis, wo es fehlt, zugleich auch den guten Willen, zu helfen; und versuchen sie es, die Bildung auf irgend welche Weise zu fördern, so werden sie bald gewahr, dass sich ihre Thätigkeit auf Zweierlei richten müsse:

1. auf die Vermehrung und Verbreitung des Wissens,
2. auf einen Kampf mit den Bildungsfeinden.

Ist schon bei solchem Beginnen eine Gegnerschaft ein höchst unangenehmes Hindernis, so wirkt es geradezu entmuthigend, gerade diejenigen mit Misstrauen und Feindseligkeit die Wolthat von sich weisen zu sehen, denen sie mit uneigennützigster Aufrichtigkeit geboten wurde. Wer will es dann einem sogekränkten Bildungs- und Volksfreunde verdenken, wenn er nach einigen fruchtlosen Versuchen von weiteren Bemühungen für größere Kreise ganz absieht und sich nur auf das oft auch recht segensreiche Wirken im kleinen, bei Einzelverkehr beschränkt?

Und nur die Auserlesensten dieser wenigen wagen es, muthig auszuharren, den Feinden die Stirn zu bieten, hoch und nieder an die versäumte Pflicht zu mahnen und selbst, soweit es ihnen möglich, persönlich für die Erweiterung der Bildung zu wirken. Die feste Überzeugung, durch den Eifer für die Verbreitung der Bildung den **höchsten, edelsten Zielen menschlichen Strebens zu dienen,** lässt sie darin nicht erlahmen.

Mittel. Diese edlen Volksfreunde unterstützen die Schüler und das Wirken der Lehrer, belehren selbst das Volk, soweit es ihnen möglich ist.

Die letztgenannten aber rufen und mahnen, dem Johannes in der Wüste gleichend, durch Wort und Schrift alle berufenen und scheinbar schlafenden Factoren auf, damit sie endlich einmal anheben, dem Volke das zu geben, was ihm gehört, nämlich einen Antheil an der Cultur!

Wo dies möglich, organisiren sie die ihrem Streben Geneigten zu einem die Sache der Bildung hegenden Vereine und wol wissend, dass hier nur viele etwas auszurichten vermögen, ist es ihr größtes Bestreben, zahlreichen Gesinnungsgenossen die nämliche Begeisterung für die hohe Sache einzuflößen, von welcher sie selbst beseelt sind.

Erfolg. Wenn auch viele keimfähige Körner auf Gestein und öden Boden fallen, zertreten werden und verdorren müssen, so findet doch hie und da eines auch ein Stückchen Grund, wo es keimen, sich entfalten und Frucht bringen kann. Gleichstrebende werden erhoben, Zagende angeeifert, Gleichgiltige wenigstens vorübergehend aufgerüttelt und Bildungsfeinden werden glühende Kohlen auf's Haupt geschüttet. Keines davon ist überflüssig, und wenn auch die Summe des Ganzen der Vereinzelung wegen auf dem übergroßen Wirkungsfelde als sehr unbedeutend erscheint, so ist der Wert dieser Wirksamkeit doch nicht zu unterschätzen, denn sie ist das Öl an den schweren Rädern der Zeit, sie ist das nöthige Mittelglied, an welches weitere ähnliche und, wie zu hoffen ist, zahlreichere Versuche edler, uneigennütziger Männer angeknüpft werden müssen. (Schluss folgt.)

Kurze Mittheilungen.

In Prag (Katharinengasse 40) besteht ein Waisenhaus, „zu St. Johann dem Täufer“ genannt, welches nach den uns vorliegenden Berichten der besonderen Beachtung von Freunden der Armenerziehung in hohem Grade wert zu sein scheint. Es wurde vor mehr als 100 Jahren von Freimaurern gegründet und steht gegenwärtig unter einem Vorstand von 8 Mitgliedern, von denen jedes ein bestimmtes Ressort der Anstalt unentgeltlich verwaltet. Es sind sämmtlich hochangesehene Männer von verschiedener Berufsstellung, lediglich durch ihre Menschenfreundlichkeit zu gemeinsamem Wirken verbunden. Dem bewährten pädagogischen Leiter der Anstalt, Herrn Franz Mohaupt, stehen drei Lehrkräfte, eine Hausmutter und die erforderlichen Hilfspersonen zur Seite. Da dieses Waisenhaus in administrativer, pädagogischer und besonders auch in sanitärer Hinsicht in einer ganz vorzüglichen Verfassung zu sein scheint, so wollen wir nicht unterlassen, Freunde der Armenerziehung auf dasselbe aufmerksam zu machen.

Bezüglich der in Heft 8 (S. 496) erwähnten Abgangszeugnisse wird uns noch mitgetheilt, dass dieselben nicht vom Pestalozzivereine, sondern von dem Emeriten-Unterstützungsverein für Westpreußen herausgegeben und vertrieben werden und zwar mit Zustimmung der Behörden, dass dabei jedoch keinerlei Zwang stattfindet. Auch ist der aus ihnen erwachsende Ertrag für den wolthätigen Zweck leider ein sehr geringer, indem sie im Cassenjahre 1882/83 aus vier sechsclassigen Schulen Elbings nur 3,05 Mk., aus fünf anderen und aus der Stadt Danzig nichts, aus der Provinz nur 19,00 Mk., also aus ganz Westpreußen nur 22,05 Mk. eingebracht haben.

Die Zeitschrift „Schule und Haus“, welche wir bereits bei ihrem ersten Erscheinen empfohlen haben (Heft III, S. 185), hat am 1. Juli ihr zweites Halbjahr begonnen. Probenummern versendet gratis und franco in beliebiger Anzahl die Administration des Blattes in Wien, III., Reisnerstraße 3.

Unter allen Städten der Schweiz steht Basel im Punkte des Schulwesens in erster Linie. Die Stadt unterhält neben einer allen Bedürfnissen entsprechenden Anzahl von Primar- und Secundarschulen ein Gymnasium, eine Realschule, eine höhere Mädchenschule und eine Universität. In letzter Zeit hat sie großartige Bauten für alle Schulstufen ausgeführt. Dem Lehrerstande bietet die Stadt Basel unter allen Städten der Schweiz die höchste Besoldung, einem Primarlehrer z. B. durchschnittlich 3213 Francs; ebenso hat sie das Pensionswesen in einer höchst anerkennenswerten Weise gesetzlich geordnet. (Näheres im „Schweizerischen Schularchiv“ 5. Band, No. 4, April 1884.)

In Purkersdorf bei Wien hat die Niederösterreichische Landes-Blindenschule ihren Sitz. Dieselbe besteht nun seit zehn Jahren und ihr Director, Herr Friedrich Entlicher, hat jüngst den zweiten Bericht über sie veröffentlicht. Wir machen auf diese Schrift aufmerksam (auf Verlangen wird sie der Verfasser jedenfalls bereitwilligst verabreichen oder versenden), weil sie jedem Menschenfreunde viel Erfreuliches und dem Fachmanne manches Belehrende darbietet. Die Niederösterreichische Landes-Blindenschule gehört ohne Zweifel zu den besten Anstalten dieser Art, da sie in ihrer gesammten häuslichen Einrichtung, ihrer Leitung, ihrer Erziehungs- und Lehrthätigkeit auf der Höhe der modernen Pädagogik steht und insbesondere den Regeln der Blindenerziehung in der schönsten Weise entspricht. Vielleicht veranlassen diese Notizen den oder jenen pädagogischen Touristen zu einem Besuche des menschenfreundlichen Erziehungsinstitutes in Purkersdorf, mit dessen Errichtung sich der Landtag von Niederösterreich ein hohes Verdienst erworben hat.

Zu Kronstadt in Siebenbürgen fand am 7. Juni eine erhebende Schulfeierlichkeit statt. Sie war dem Amtsantritt des neuerwählten Gymnasialrectors Herrn Ludwig Korodi gewidmet. Vom Stadtpfarrer Herrn Franz Obert und vom neuen Rector selbst wurden bei dieser Gelegenheit geistvolle und ergreifende Reden gehalten, welche, wie berichtet wird, auf die versammelte Gemeinde einen tiefen Eindruck machten. Wir zweifeln hieran um so weniger, da die Redner ja zwei der besten, auch in pädagogischen Kreisen rühmlichst bekannte Männer des siebenbürgischen Sachsenvolkes sind. Obert bezeichnete die Schule als „das Kleinod der Gemeinde, ihren Stolz und den Anker ihrer schönsten Hoffnungen“ und wies nach, wie sie durch den Unterricht auf die harmonische Entwickelung der menschlichen Anlagen und besonders des sittlichen Charakters einwirke. Korodi führte aus, welche Pflichten ihm sein neues Amt auferlege, und nach welchen Grundsätzen er dieselben zu erfüllen gedenke, damit die seiner Leitung anvertraute Anstalt „ein lebendiges Glied in dem größeren Organismus, den wir das sächsische Volk nennen, eine Pflanzstätte und ein festes Bollwerk des protestantischen und deutschen Geistes“ werde und dadurch zugleich dem Staate in bester Weise diene und dem Vaterlande Liebe und Treue erweise. — Auf Wunsch der Gemeinde hat das evangelische Presbyterium zu Kronstadt diese bedeutsamen Reden in Druck gelegt. — Möge das deutsche Volk der wackeren Sachsen in Siebenbürgen, welches die Ideale und höchsten Güter ihrer Nation mit Begeisterung verehren und vertheidigen, niemals vergessen, und möge diesem kleinen, aber edlen Zweige der deutschen Nation in seinem Vaterlande stets eine unbefangene und gerechte Beurtheilung beschieden sein! —

In der letzten Nummer haben wir der Einweihung des Vereinshauses des Leipziger Lehrervereins gedacht. Es liegt uns nun der gedruckte „Festbericht“ über diese Einweihung vor (Leipzig bei Gustav Schmidt). Den Hauptinhalt desselben bilden die bei der Feierlichkeit gehaltenen Reden, welche allen Lehrern interessant sein werden. Größeren Vereinen, welche dem Leipziger nachzufolgen im Stande sind, würde es sehr erwünscht gewesen sein, über das Leipziger Vereinshaus selbst etwas mehr zu erfahren, als der Festbericht bietet; vielleicht könnte in Lehrerzeitungen eine Beschreibung des Gebäudes veröffentlicht werden.

Verantwortlicher Redacteur: Dr. Friedrich Dittes. — Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Zweierlei Christenthum.

Bekanntlich nehmen sowol die Pädagogen von Fach, als auch andere Personen, die sich von Amts wegen oder aus freiem Antriebe mit dem Erziehungs- und Schulwesen beschäftigen, der Religion gegenüber sehr verschiedene Standpunkte ein. Da es in Glaubenssachen keine objective Gewissheit, also auch keine Möglichkeit bündiger und allgemein überzeugender Beweisführung gibt, so wird der individuellen Geistesverfassung stets ein großer Spielraum und ein mächtiger Einfluss bleiben, wenn es sich um die Ausgestaltung einer religiösen Gedankenwelt handelt. Demgemäß gehen dann auch die Ansichten und Forderungen weit auseinander, wenn die Frage aufgeworfen wird, welche Stellung die Religion im System der Erziehung und insbesondere im Organismus der niederen und höheren Schulen erhalten soll.

Allgemein anerkannt muss aber werden, dass Religion, wie verschiedene Formen sie auch annehmen möge, thatsächlich existirt, d. h. dass sie eine derjenigen Entwickelungsphasen ist, welche in der Geschichte der Menschheit und im Leben der Einzelnen unverkennbar hervortreten. Es wird hiermit nichts behauptet über die objective Richtigkeit und Giltigkeit dieses oder jenes Glaubens; es wird nur behauptet, dass die Religion subjectiv bestehe, dass sie eine psychologische Thatsache, ein Glied im Organismus des menschlichen Geistes sei und, wie wir hinzufügen, wenn auch hier nicht nachweisen können, dass sie in der ganzen Beanlagung des menschlichen Geistes bestimmte und unvertilgbare Wurzeln habe.

Hieraus folgt, dass in der Pädagogik und im Erziehungswesen die Religion nicht einfach ignorirt werden kann, sondern dass über sie irgendwelche Bestimmungen getroffen werden müssen. Da aber außer ihr noch andere Entwickelungsphasen dem menschlichen Geiste zukommen (Wissenschaft, Moral u. s. w.), und da keine derselben von einer anderen geschädigt oder verhindert werden soll, so kann es dem Pädagogen nicht gleichgiltig sein, welche Gestalt die Religion in der Gesellschaft annehme, und in welcher Fassung sie in das Bildungssystem, besonders in die Schule, aufgenommen werden soll. Da aber

ferner in den europäischen Staaten das Christenthum die herrschende Religion ist, so müssen die mannigfaltigen Wandlungen, welche dieses annimmt, auch vom pädagogischen Standpunkte aus aufmerksam beobachtet und einer ernsten Prüfung unterzogen werden. Für Lehrer, welche direct mit der religiösen Jugenderziehung (besonders mit dem Religionsunterrichte) betraut sind, ist dieses Beobachten und Prüfen doppelt geboten, falls sie sich nicht lediglich als dienstbare Organe von Staat und Kirche betrachten, sondern ihr Werk als Gewissenssache betreiben wollen.

Wer nun in unserer Zeit den Bewegungen auf religiösem Gebiete folgt, wird leicht bemerken, dass die alten Gegensätze zwischen den Confessionsparteien (Katholiken, Protestanten, Juden u. s. w.) mehr und mehr schwinden — was dem entgegen zu stehen scheint, ist nicht confessioneller Natur —, dass aber an deren Stelle der eine Gegensatz zwischen geistig Freien und geistig Unfreien, beziehentlich zwischen Freunden der Geistesfreiheit und Beförderern der geistigen Knechtschaft immer stärker hervortritt. Wir wollen im Folgenden aus jedem der beiden Heerlager eine Stimme zu Gehör bringen.

I.

Belege für die unfreie Richtung gibt es in unseren Tagen Legion. Wenn wir hier aus der großen Menge einen einzelnen herausgreifen, so geschieht dies nicht deshalb, weil wir dem Autor desselben eine hervorragende oder specifische Bedeutung beilegen wollten, sondern deswegen, weil er in aller Kürze und Bestimmtheit die Gedanken einer großen und mächtigen Partei ausspricht. Die kleine Schrift, welche wir im Sinne haben, führt den Titel: „Der Kampf um die Schule. Ein Wort zur Orientirung von Dr. Aug. de Fries.“ (Leipzig 1883, Dürr. 63 S.)

Die beiden Mächte, welche hier im Kampfe um die Schule vorgeführt werden, sind die „moderne Weltanschauung“ und das „evangelische Christenthum“. Verfasser steht auf Seiten derer, die sich zum „evangelischen Christenthum“ bekennen, wobei dasselbe aber nicht im Sinne der Bibel, sondern in derjenigen Form gefasst wird, wie sie in Ländern mit strengem Kirchenregimente, besonders in Preußen, von den orthodoxen Theologen aufgestellt und von der Staatsgewalt durchgeführt wird. Dass Herr Dr. de Fries unter dem „evangelischen Christenthum“ diese „ganz bestimmte Form der christlichen Wahrheit“ versteht, sagt er ausdrücklich selbst. Er meint, dass in einem Religionsunterricht „auf dem Grunde der Bibel — eine große

Gefahr“ liege. Derselbe „scheine“ zwar dem Formalprincip der evangelischen Kirche zu entsprechen, und selbst der fromme Spener habe bei der Verpflichtung auf die Bekenntnisse den Zusatz gestatten wollen: soweit sie mit der heiligen Schrift übereinstimmen. Allein die „Rechtgläubigen“ sind so tolerant nicht; da sie allein im Besitze der Wahrheit zu sein vermeinen, oder doch allgemein bindende Normen für nöthig halten, so beanspruchen sie auch das Recht und die Machtmittel, anderen ihre Satzungen aufzuzwingen. Herr Fries wirft den Toleranten die Frage entgegen: „Berufen sich nicht alle Confessionen und Secten, gläubige wie ungläubige, auf die Schrift?“ — Die Anerkennung der Bibel als Grundlage des Religionsunterrichtes „würde jedem Lehrer die Freiheit geben, die Bibel nach seinem subjectiven Belieben auszulegen und den Charakter des Religionsunterrichtes zu bestimmen“. Gegen diese angebliche Gefahr beliebt Herr Fries folgendes Decret zu erlassen: „Das evangelische Christenthum repräsentirt eine ganz bestimmte Form der christlichen Wahrheit und damit eine ebenso bestimmte Auffassung der Offenbarungsurkunden. Unsere Väter haben zur Zeit der religiösen Wiedergeburt Deutschlands der evangelischen Wahrheit in den Bekenntnissen einen festen erkenntnismäßigen Ausdruck gegeben, der zunächst für die Beurtheilung dessen, was evangelisch ist und was nicht, allein maßgebend ist.“ — Da haben wir also den offen declarirten Abfall vom Protestantismus, die ausdrückliche Proclamation der Menschensatzung als bindender Norm in Glaubenssachen. Evangelisch ist das nicht, es ist ultramontan; solche Anschauungen stammen nicht aus Bethlehem, sondern aus Rom, sie sind nicht aus dem Geiste eines wahrhaft deutschen Mannes entsprungen, sondern sie sind ein Gemächte romanisirter Theologen und Juristen. Luther würde nicht eben fein säuberlich einherfahren, wenn er mit den heutigen Interpreten und Herren des „evangelischen Christenthums“ ein Wörtlein reden könnte.

Zwar hält Herr de Fries das jetzt obligate Bekenntnis keineswegs für ewig giltige Wahrheit, er spricht vielmehr die Überzeugung aus, „dass das gegenwärtige Gefäß der evangelischen Wahrheit einst fallen und sich einen neuen, adäquatern erkenntnismäßigen Ausdruck geben wird“. Aber wann dies geschehen werde, das habe sich Gott vorbehalten. Bis dahin müsse von jedem evangelischen Religionslehrer verlangt werden, „dass er seinen Unterricht nach dem Lehrbegriff der evangelischen Kirche, also confessionell ertheile“. — Das heißt also: Die confessionellen Satzungen sind zwar nicht zuverlässige Wahrheiten, sondern hinfällige Anschauungen aus vergangener Zeit; dennoch aber

müssen sie bindend sein, zwangsweise durchgeführt, wenn nicht geglaubt, so doch bekannt werden. Die Bibel genügt den „Evangelischen“ nicht, sie verlangen „Bekenntnisse“, nach denen man die Rechtgläubigen prüfen und die Ungläubigen richten kann, erstere wie Soldaten nach dem Dienstreglement, letztere wie Verbrecher nach den Paragraphen des Strafgesetzes.

Unser Autor gibt sich viel Mühe, um nachzuweisen, dass die Philosophen sich oft geirrt und einander bekämpft haben, — was freilich kaum jemand bestreiten wird, aber in noch höherem Maße von den Theologen gilt, — um die Nichtigkeit aller menschlichen Weisheit darzuthun und zu folgenden Sätzen zu gelangen: „Darum gefiel es Gott, sich zu offenbaren und durch thörichte Predigt selig zu machen, welche daran glauben. Die Offenbarung ist das grundlegende Dogma der evangelischen Weltanschauung.“ Das wird dann in der sattsam bekannten Weise ausgeführt und schließlich pädagogisch verwertet. Da heißt es: „Das ganze Erziehungswerk muss auf dem Boden der evangelischen Weltanschauung oder nach den Grundsätzen einer evangelischen Pädagogik organisirt und ausgeführt werden .... Aus allem erhellt zur Genüge, dass ein confessioneller Religionsunterricht in der evangelischen Schule nicht allein der einzig zulässige, sondern überhaupt der einzig mögliche ist.“

Gelegentlich erinnert sich Herr Fries auch der Glaubensfreiheit, von welcher ja in der evangelischen Kirche so viel gesprochen worden ist und auch in manchen Staatsverfassungen die Rede ist. Wie findet er sich nun mit diesem Palladium des evangelischen Christen ab? „Übrigens will“, sagt er, „die evangelische Weltanschauung durchaus nicht den Geist dämpfen oder die Schwingen des Geistes beschneiden, sondern nur die Richtung seines Fluges bestimmen. In der von ihr gezeigten Richtung verlangt sie freie Entfaltung des geistigen Lebens.“ Das heißt auf gut Deutsch: Wenn wir den Menschen ans Leitseil genommen und ihm eine gebundene Marschroute gegeben haben, dann lassen wir ihm volle Freiheit; und wenn wir seinen Flug bestimmt haben, dann verlangen wir, dass er diesen Flug aus Leibeskräften ausführe, damit er eilends in unserem Schoße anlange. Was doch die ehrliche deutsche Sprache alles über sich ergehen lassen muss! Ihre Laute werden gemissbraucht, um der schnödesten Verwelschung des Gedankens Ausdruck zu leihen. Macchiavelli kommt immer mehr in Mode. —

Dass Herr de Fries die Simultanschule auf das heftigste bekämpft, versteht sich nach allem Obigen von selbst. Wer aber soll

seine Anliegen zur Ausführung bringen? — Ziemlich oft ruft er zu diesem Zwecke die „Vertreter der Kirche“ an, ohne sich aber näher über diese Vertreter auszusprechen. Vermuthlich bieten sie ihm selbst nicht die erwünschte Sicherheit, da er einem anderen Factor die Entscheidung in die Hand legt, nämlich dem Staate. „Nach der ganzen Lage der Sache“, bemerkt er, „erscheint uns vielmehr der Staat als der rechtmäßige Leiter des Schulregimentes.“ — Auch hier wäre etwas mehr Licht erwünscht gewesen, nämlich eine Äußerung darüber, was denn Herr Fries unter Staat versteht. Dass er übrigens mit dem Staate nur so lange zufrieden sein wird, als dieser seine Macht der „Kirche“ zur Verfügung stellt, versteht sich, wie bei allen Leuten seiner Partei, von selbst, geht übrigens aus bestimmten Äußerungen deutlich hervor. Eine der interessantesten ist folgende: „Dass übrigens auch die staatliche Leitung des Schulwesens vom rechten Wege abirren kann, dürfte schwerlich jemand bestreiten wollen. Sichere Garantien vermögen weder der Staat, noch die Kirche zu bieten; es gibt nur einen absoluten Garanten — der allmächtige Gott.“ — Sehr gut; aber eben deshalb sollten Staat und Kirche in Glaubenssachen nicht allzu anmaßend sein und dem allmächtigen Gott auch etwas überlassen.

Vor hundert Jahren schrieb ein Professor der Theologie (Gabler in Altdorf): „Die Wahrheit kann nur durch Untersuchungsfreiheit gedeihen. Die Theologie würde dann erst recht verdächtig, wenn sie zu ihrer Erhaltung fürstlicher Hilfe bedürfte. Sie muss sich durch einleuchtende Gründe selbst schützen können, oder sie ist nichts wert.“ — Heute kommt es einer großen theologischen Partei — die allerdings nicht blos aus Theologen besteht — nicht auf Wahrheit, sondern nur auf Herrschaft an, und darum verwirft sie die Untersuchungsfreiheit und ruft sie fürstliche Hilfe an; wodurch sie denn deutlich zeigt, dass ihre Lehre nichts wert ist, und den Verdacht erweckt, ja die bestimmte Absicht an den Tag legt, dass sie wider menschliches und göttliches Recht die Geister in Fesseln schlagen will.

II.

Aus einem ganz anderen Geiste ist das Werk: „Bibelglaube und Christenthum“ hervorgegangen. Es ist „von einem Veteranen“ verfasst, bei Hartung in Königsberg erschienen und legt ausführlich (auf 727 Seiten) und mit besonderer Hervorhebung des Zusammenhanges zwischen dem alten und neuen Testamente den Kern der biblischen Religion dar. Das ganze Werk zeugt in beredter Weise

von einer tief religiösen und streng sittlichen Weltanschauung, einer reichen Lebenserfahrung und gründlicher Wissenschaft. In letzterer Hinsicht ist insbesondere zu erwähnen, dass unser Veteran, obwol er ein populäres Buch liefern wollte und wirklich geliefert hat, ein Buch zur Auferbauung eines praktischen und lebendigen Christenthums — die theologische Fachliteratur eingehend berücksichtigt und beleuchtet hat. Dies ist freilich nicht geschehen zu Gunsten dieser oder jener Partei, auch nicht im Stile pedantischer, sophistischer, steriler Schulweisheit, sondern im Geiste dessen, von dem gesagt ist: „Er redete gewaltig und nicht wie die Schriftgelehrten.“ Und so gehört das angezeigte Werk zu jenen seltenen Erzeugnissen aus der Vereinigung eines wahrhaft frommen Sinnes mit hoher Geistesbildung, welche die Kraft besitzen, den Glauben mit der Wissenschaft zu versöhnen und ein gesunkenes Geschlecht wieder aufzurichten — sei es aus einem trübseligen Wort- und Werkdienst, oder aus gänzlichem Indifferentismus — zu einem wahrhaft menschlichen Denken, Fühlen und Streben und damit zu einer besseren Zukunft. Und deshalb wünschen wir, dass es von allen Gebildeten der deutschen Nation gelesen werde, und um dazu einzuladen, wollen wir es in einigen Zügen charakterisiren, was am besten durch Worte des Verfassers selbst geschieht.

„Die Religion“, sagt er, „ohne die der Mensch nicht bestehen kann, wird auch ohne Menschenhilfe nicht untergehen. Aber nur die wahre Religion ist das Licht der Völker, die falsche ist ihr Gift. . . . Mein Wunsch ist gewesen, dem Glauben, der Religion, dem Christenthum zu dienen und zu bauen, nicht zu zerstören.“ — Dass diesem Zwecke nicht die Priesterreligion, welche sich auf Mysterien und auf weltliche Gewalt stützt, sondern nur eine wahrhaft menschliche, eine auf freier Überzeugung und Begeisterung ruhende Volksreligion genügen kann, das ist unserem Veteranen aus einem langen und treuen Dienste an der Kirche zur Gewissheit geworden. „Wer nicht das Göttliche findet im Menschen, der findet es überhaupt nicht. . . . Der einheitliche, leitende Grundgedanke meiner Arbeit, zugleich der einheitliche Grundgedanke der Bibel und der Bibelschlüssel, ist der rein sittlich-religiöse Glaube, der Glaube an die Macht des sittlichen Geistes und der sittlichen That, dessen Entwickelungsgeschichte sich knüpft an die drei Namen: Moses, der Prophetismus, Jesus.“ Mit dieser Grundanschauung steht unser Autor im klar bewussten Gegensatze zu der Bibelinterpretation der heute herrschenden Partei. „Von der Bibel und der Orthodoxie gilt, was Jesus zu den Pharisäern vom Himmel-

reich sagt: Sie halten die Schlüssel des Himmelreichs, lassen niemand hinein und kommen selbst nicht hinein.“

Der Grund liegt darin, dass die Orthodoxen ihre selbstgemachten Satzungen in die Bibel hineintragen und dadurch die Lehre Mosis, der Propheten und Jesu selbst entstellen und verdunkeln. So vor allem ihre Lieblingslehren von der „Offenbarung“ und von der „Erbsünde“, welche der Verfasser von „Bibelglaube und Christenthum“ als unbiblisch und vernunftwidrig verwirft. Er sieht in Mosen und den Propheten lediglich die begeisterten Kämpfer für die Ideale der Menschheit, für Wahrheit, Freiheit, Recht und Frieden, und so ist ihm deren Glaube mit dem Prädicate „sittlich-religiös“ erschöpfend bezeichnet. „Nicht in dem Sinne, wie nun gegenwärtig in verflachender Bedeutung auch dieses Wort die sogenannten Kirchlichen und sogenannten Conservativen sich zugelegt haben. Sie wollen damit sagen: O, auch wir wollen die Völker versittlichen, aber das kann nur durch unsere Dogmen und unsere Kirchenordnungen geschehen. Nun, so wird es auch der krasseste Ultramontanismus von sich behaupten, während Geschichte und Erfahrung lehren, dass er nur die Völker entsittlicht, brutalisirt und revolutionirt. Die Wahrheit ist die, dass alle gewöhnlich sogenannten Dogmen nur insoweit unschädlich sind, als der volle sittliche Gehalt des erleuchteten Gewissens und reinen Herzens in sie hineingelegt wird, oder doch durch sie nicht behindert wird; in dem Falle heißt es auch hier: Dem Reinen ist alles rein. Ohne das sind sie — im besten Falle — die Quellen zwar feinerer, aber nur um so völkerverderblicherer Sünden. Denn sie sind meistens mehr oder minder glückliche, philosophische Speculationen, und wir wissen, welchen Fanatismus gelehrter Eigensinn erzeugt, der, wenn nun noch egoistische Herrschsucht hinzutritt, doppelt schrecklich wird. Nein, nicht in diesem Sinne meine ich das: sittlich-religiös. Sondern so, dass die ethischen Grundgedanken selbst zur Religion werden und der eigentliche positive Inhalt der Religion sind.“

An einer anderen Stelle prägt unser Veteran den Gegensatz zwischen biblischer und dogmatischer Religion in folgenden markanten Sätzen aus: „Die Bibel ist die vollkommenste Urkunde der Freiheit. Ihre Religion erhält auch da noch Gefühl der Menschenwürde und Thatenmuth, wo ohne sie die lähmendste Melancholie einkehrt. Nur die Priesterherrschaft, sei's allein, sei's im Bunde mit dem politischen Despotismus, stützt sich auf blinden Gehorsam und Verdummung allein; sie lähmt die sittliche Thatkraft, sie drückt die sittlichen Forderungen auf ein Minimum herab, ohne zu erkennen, dass auch

dieses Minimum auf diesem Wege nicht zu erreichen ist; ja, sie begünstigt die Sünde, um sich von ihr zu nähren, und sie sieht sich genöthigt, durch Wunderglauben und Wundergaukelspiel das Volk zu gängeln oder, wenn's ihr nöthig scheint, einen schlimmen Rausch der Thatkraft zu erzeugen. . . . Wo irgend eine sinnliche Leidenschaft sich des Herzens bemeistert und doch eine gewisse religiöse Scheu übrig bleibt, da ist das Motiv der Frömmigkeit verfälscht, an die Stelle der Ehrfurcht und des Vertrauens tritt die Furcht, an die Stelle der Wahrheit tritt der Schein, die Namen Scheinheiligkeit und Heuchelei sind hier unter keinen Umständen zu viel; der Mensch wird nach der ausdrucksvollen Übersetzung Luthers ein „Schalk und fauler Knecht", die Erkenntnis von Gott und Gottesdienst verdunkelt sich: durch ein Scharwerk, sei's das schwerere von Werken, sei's das leichtere von „Bekenntnissen", will man die Gnade, d. h. das Glück sich erkaufen, welches man durch Ungerechtigkeit verscherzt; durch unsittliche „Wunder" soll die Allmacht die Schäden repariren, die sich der Mensch durch jene bereitet. Das ist der alte Erbschade der Religion, wo an die Stelle des durchaus unersetzlichen, von Mose und den Propheten allein erstrebten Triebes der sittlichen Thatkraft, der Gerechtigkeit des Reiches Gottes, irgend ein priesterlicher Ersatz tritt, die Religion sich in ein Ablasswesen verändert und bei den Vorstehern und Leitern des religiösen Gemeinwesens an Stelle der immer mehr in Unglauben und Geringschätzung des Menschen dahinschwindenden Begeisterung für sittliches Gemeinwol alle möglichen selbstsüchtigen Motive herrschend werden."

Und wie ergreifend schildert unser Autor den Geist des reinen, biblischen Christenthums, wie erschütternd die pfäffische Entstellung desselben! „Das Christenthum", sagt er, „ist und bleibt nichts anderes, als der Berge versetzende, der weltüberwindende Glaube an die unermessliche Tragweite, an die Allmacht der sittlichen Thatkraft der idealen Menschheit. Das christliche Gottvertrauen ist der Glaube an die Macht der Idee, aus deren Offenbarung in der Welt wir allein den Glauben an Gott schöpfen, und in der und durch die wir allein eine Gotteserkenntnis haben. Mein Denken und mein Herz heischt einen persönlichen Gott, versteht sich ohne kindisch den Lauf der Welt aus persönlichen Motiven, gar den wechselnden aus wechselnden erklären zu wollen. Aber ich reiche die Bruderhand jedem, der bei anderem Vorstellen die Macht der Idee, wie sie in Jesu Christo uns entgegentritt, anerkennt. Das Christenthum ist Gehorsam der Idee. — Noch hat keine christliche Kirche den Principien der wahren Gerech-

tigkeit und Liebe die ihnen allein gebürende Herrschaft zugewiesen oder ihre Unterwerfung unter sie als ihre absolut höchste Norm in irgend einer Weise proclamirt. Noch spukt und herrscht und gewinnt immer mehr Boden der böse Dämon, von dem Pharisäismus und Judenthum zur Zeit Jesu besessen waren. . . . Es war richtig, was neulich ein junger Geistlicher von gesundem Verstande mir im Laufe des Gesprächs nicht etwa zugestand, sondern aus eigenem Antriebe aussprach: ‚Ja, ja, die Kirche mag die Feindin des Christenthums sein, aber sie ist nothwendig für das Volk.' Nöthig ist das zwar nicht, vernünftig und heilsam auch nicht, aber leider scheint es alle Tage wirklicher. Die Kirchengeschichte ist leider zum großen Theile eine der ergiebigsten Quellen für die chronique scandaleuse der Menschheit. . . . So lange von den Spitzen der Gesellschaft in Macchiavellismus, Jesuitismus, Napoleonismus, allartiger Gemeinheit, Selbstsucht und Bosheit so viel Gift von Schein und Lug und Trug in die Völker gesäet wird, bleibt das geistliche Wirken beschränkt auf einen ohnmächtigen Kleinkram der Moral, mag es rationalistisch unter dieser Firma gehen, oder orthodox im Eifern gegen einige auffällige Sünden bestehen, führt der seines ethischen Inhalts entleerte Dogmatismus entweder geistigen Tod oder Fanatismus im Gefolge, bleibt, so weit er übrig ist, der redliche Kampf der Nothleidenden gegen die Noth das einzige Salz der Gesellschaft. Nur wo einem Principe von einer größeren Gesammtheit gehuldigt wird, kann dasselbe zur Religion werden. Und will ein Staat ein christlicher sein, so muss er in Sachen der Religion diejenige Gerechtigkeit auf seine Fahne schreiben, nach der er nicht als der Schirmherr irgend einer Kirche, die vielleicht nur zur privilegirten Volksbrutalisirungsanstalt entartet ist, sich gerire, sondern als Schützer jedes unbescholtenen Individuums gegen dieselbe."

Wie treffend unser Autor die im Frondienste des herrschenden Systems arbeitende Sophistik abfertigt, davon nur ein Beispiel: „Eure Rede sei: Ja, ja, nein, nein; was darüber ist, das ist von Übel. Das ist nun auch so ein Königswort, schön und unmissverständlich bestätigt Jac. 5, 12, an dem man nicht drehen noch deuteln soll, auch nicht aus Furcht, den Mächtigen Anstoß zu geben, ihnen vielleicht Jesum und die Bibel zu verleiden. Ich habe in der Hengstenberg'schen Kirchenzeitung vor Jahren eine lange, gelehrte, die ganze Schrift durchmusternde Abhandlung hierüber gelesen, die aufs accurateste bewies, dass ‚ihr sollet allerdinge nicht schwören', präcise so viel heiße, als: ‚ihr sollt allerdinge schwören'. Fürwahr, das ist die barste Elendigkeit."

Es wird uns schwer, auf weitere Mittheilungen aus dem herrlichen, in unserer Zeit geradezu phänomenalen Buche zu verzichten. in welchem sich Gelehrsamkeit und wissenschaftliche Bedachtsamkeit mit sittlichem Feuereifer und unbeugsamem Freimuthe harmonisch verbinden. Möge es den modernen Pharisäern und Schriftgelehrten sammt ihren Protectoren immerhin ein Stein des Anstoßes sein: für die kleine Schar redlicher Freunde christlicher Wahrheit wird es ein Grund- und Eckstein werden zum Wiederaufbau des zerstörten Heiligthums der Menschheit. Hoffentlich bewirken die angeführten Stellen. welche nur den Geist und einige Resultate des Werkes andeuten sollten, dass recht viele in die weiten Hallen desselben eintreten.

Von demselben Verfasser sind neuerdings. ebenfalls bei Hartung in Königsberg, noch zwei andere Bücher erschienen: „Biblische Auslegung und Kritik des kleinen Katechismus Lutheri“ und „Der geschichtliche Christus und seine Idealität.“

Im Vorwort zur ersten dieser Schriften erklärt sich der Verfasser gegen jene Partei, die unter der Parole: „Thron, Bajonnet und Katechismus“ gegen Humanität und Freiheit kämpft und daher auch den Geist der Bibel durch confessionelle Satzungen verdrängen will. Ihren Ruf: „Das Volk hat ein Recht auf seinen Katechismus!“ beantwortet der Veteran mit dem Rufe: „Das Volk hat ein Recht auf seine Bibel!“ Er will zwar jenen nicht verdrängen. aber er verlangt, dass Bibel und Katechismus in das richtige Verhältnis zu einander gesetzt werden. Die Orthodoxen haben die Bibel unter Curatel des Katechismus gestellt, „der Vormund ist zum Mündel geworden“. Wie im Judenthum zur Zeit Jesu, nachdem die Priester und Schriftgelehrten die Schlüssel des Himmelreiches an sich gerissen hatten, die Satzungsüberlieferung zu einem Zaun geworden war, der den Zugang zu Mosen und den Propheten versperrte: „so ist bei uns die im Katechismus zusammengefasste, schriftgelehrte Überlieferung ein gleicher Zaun um die Bibel geworden“. Dem tritt unser Verfasser mit dem Grundsatze entgegen: „Der Vormünd muss wieder Vormund werden, die Bibel Ausleger und Kritiker des Katechismus.“ Nicht der Katechismus ist Richter über die Bibel, sondern die Bibel ist Richterin über den Katechismus. Das ist die Anschauung, von welcher aus die „Biblische Auslegung und Kritik des kleinen Katechismus Lutheri“ verfasst ist. Wir finden in derselben nicht jene allbekannte öde und sclavische Wortklauberei der gewöhnlichen Katechismusauslegungen, sondern eine geistvolle und freisinnige Entwickelung aller sittlich-religiösen Haupt-

begriffe, welche zu einem sachlichen Verständnis, zu einer kritischen Beleuchtung, sowie zur Ergänzung des Katechismusinhaltes erforderlich sind.

Das jüngste Werk des Veteranen, „Der geschichtliche Christus und seine Idealität“ bietet eine eingehendere Begründung der in „Bibelglaube und Christenthum“ aufgestellten Anschauungen, besonders in betreff der Christologie, und zeigt in Jesu die Fülle aller menschlichen Größe und Hoheit, den Vollender des durch Moses und die Propheten begonnenen Werkes, das lebendige Vorbild alles idealen Strebens, aller Religion, alles Seelenadels, in dessen Nachfolge allein die Heilung der gesellschaftlichen Schäden, die Begründung der Wolfahrt und des Friedens zu suchen ist.

Wir unterlassen es, in die beiden zuletzt erwähnten Schriften des Veteranen näher einzugehen, da sie in dem gleichen Geiste wie „Bibelglaube und Christenthum“ geschrieben sind. Es wäre überhaupt ein vergebliches Bemühen, die großartige Gedankenwelt, welche in diesen drei Werken aufgebaut ist, in einem skizzenartigen Aufsatze auch nur einigermaßen befriedigend zur Anschauung zu bringen. Hier heißt es: „Kommt und sehet“, und dazu wollten wir anregen.

Freilich fordern wir da zu etwas auf, was bei den Herren des Tages nicht in Gunst zu setzen geeignet ist. Unser Veteran hat seine Werke anonym herausgegeben: er hatte guten Grund zu dieser Vorsicht; denn den Inhabern der Schlüssel des Himmelreiches steht zugleich die Macht in irdischen Dingen zu Diensten, und sie sind in Anwendung derselben nicht eben skrupulös. Es ist ein Zeichen unserer Zeit, dass die Orthodoxen ihr Bekenntnis möglichst „vor den Leuten“ ablegen, das freie Wort aber des Schutzes der Anonymität bedarf, und dass in Übereinstimmung hiermit das Lesen gewisser Schriften angenehm, anderer unangenehm macht. Wer „Bibelglaube und Christenthum“ nebst den anderen Büchern des Veteranen zur Hand nehmen will, wird, falls er Lehrer, Geistlicher, Beamter oder sonst ein „Untergebener“ ist, einige Vorsicht anwenden müssen. Referent ist gewiss, dass diese Schriften zu dem Besten gehören, was jemals über Religion geschrieben worden ist; aber er ist völlig im Ungewissen, wie groß das Publicum ist, welches genug Sinn für Ideale, genug persönliche Freiheit und genug Muth besitzt, um solche Schriften zu lesen. Er hat sich daher vorgenommen, hierüber in einiger Zeit bei Hartung in Königsberg anzufragen.

Franz Baco von Verulam und seine Bedeutung für die Pädagogik.

Von Rector ***H. Tiemann****-Neu-Ölsburg.*

Schon im Mittelalter wurden vereinzelte Stimmen laut, welche den Unterricht in den Realien an die Gegenstände selbst, statt an die überkommenen Lehrbücher anknüpfen wollten. Doch verhallten diese Stimmen entweder ungehört, oder, wenn dies nicht der Fall war, sie zogen demjenigen, von dem sie ausgingen, Hass und Verfolgung zu. Galt es doch gleichsam als Häresie, als ein Gegner der alten Methode und der Scholastik aufzutreten. Roger Baco, ein englischer Franciscaner, welcher im 13. Jahrhundert in Oxford lebte, hat dies erfahren. Er wies die Einseitigkeit und die Verirrungen des Scholasticismus nach, er wollte den Unterricht umgestalten, indem er forderte, auf die Natur zurückzugehen; doch brachten ihn diese Bestrebungen und seine chemisch-physikalischen Forschungen in den Kerker. Freilich blieben seine Ideen nicht ohne Früchte; die mittelalterliche Scholastik erhielt durch sie einen gewaltigen Stoß. Aber erst einem Namensgenossen von ihm, Franz Baco, war es vorbehalten, fast 300 Jahre später den Kampf siegreich durchzuführen und dadurch den Unterricht in natürliche, vernünftige Bahnen zu lenken.

Franz Baco, Baron von Verulam und St. Albans, ist geboren am 22. Januar 1561 zu London; sein Vater, Nicolaus Baco, ein eifriger Förderer des Protestantismus unter Heinrich VIII. und Eduard VI., wurde unter dem Regimente der Königin Elisabeth Großsiegelbewahrer (Lord Keeper of the Great Seal). Schon als Knabe zeichnete sich Franz Baco durch eine seltene Schärfe des Verstandes aus, so dass auch die Königin auf ihn aufmerksam wurde; die hohe Frau unterhielt sich gern mit ihm und gewann ihn so lieb, dass sie ihn oft im Scherze ihren kleinen Großsiegelbewahrer nannte. Kaum 15 Jahre alt, bezog er das Trinity College der Universität Cambridge, wo der spätere Erzbischof von Canterbury, John Whitgistus, sein vorzüglichster Lehrer wurde. Schon als junger Student gerieth er mit der damals herrschenden Lehrweise in Widerspruch; die scholastische Sophistik konnte ihm nicht zusagen, und er wandte sich daher mit der ganzen ihm eigenthümlichen Energie dem Studium der Alten zu, um darin einen Ersatz zu finden. Auch die Schriften des Aristoteles studirte er eifrig; aber obgleich er dieselben sehr hoch achtete, konnte er ihnen doch keinen Geschmack abgewinnen; sein ungebundener Geist konnte und wollte sich nicht in die Fesseln aristotelischer Philosophie einzwängen lassen, und es entwickelte sich in ihm ein Durst nach Denkfreiheit, nach selbstständiger

Forschung, der freilich durch den dürren Verbalrealismus seiner Zeit nicht gestillt werden konnte.

Von seinem Vater war Baco für die politische Laufbahn bestimmt; nachdem er daher auf der Universität sich ein großes allgemeines Wissen erworben hatte, begab er sich im Gefolge des englischen Gesandten Sir Paulet an den französischen Hof nach Paris, von wo aus er eine Reise durch verschiedene Provinzen des französischen Reiches unternahm. Seine Beobachtungen auf dieser Reise legte er nieder in einem Erstlingswerke über die Zustände Europas. Der Tod seines Vaters, 1579, rief ihn nach der Heimat zurück, und nöthigte ihn, sich nach einer Stelle umzusehen, welche seine Existenz sicherte; denn das von seinem Vater hinterlassene Vermögen war nicht bedeutend, auch musste es Baco mit vier Brüdern theilen. Er widmete sich nun dem Geschäfte eines Rechtsanwalts, wozu ihn seine juristischen Kenntnisse befähigten; bald wurde er aber von der Königin, welche ihren kleinen Großsiegelbewahrer nicht vergessen hatte, zum außerordentlichen Rath ernannt und 1595 auch in das Haus der Gemeinen gewählt, wo er sich dem Grafen Robert Essex eng anschloss. Doch ging seine Hoffnung, dass Königin Elisabeth ihn zu hohen Staatsämtern befördern würde, nicht in Erfüllung, wol hauptsächlich auf Hintertreibung des bei der Königin allmächtigen Lords Burleigh, welcher ein politischer Gegner des Grafen Essex war. Letzterer that viel an Baco; als dessen Vermögensverhältnisse durch eine verschwenderische Lebensweise immer schlechter wurden und sein völliger finanzieller Ruin unausbleiblich schien, wusste Essex es beim Parlament durchzusetzen, dass Baco für seine dem Staate geleisteten Dienste ein Landgut geschenkt erhielt, welches er jedoch bald unter Wert verkaufte, nur um Geld zu erlangen. Trotzdem lohnte er die Wolthaten des Grafen mit dem schnödesten Undank. Als nämlich Essex bald darauf bei dem Hofe in Ungnade fiel wegen seiner Wirksamkeit als Gouverneur von Irland, welche in England als Hochverrath angesehen wurde, und weil er gegen den ausdrücklichen Befehl der Königin zu seiner Rechtfertigung nach England zurückgekehrt war, war Baco einer der ersten, welcher sich von ihm zurückzog. Ja noch mehr: er übernahm sogar, vielleicht weil er dadurch zu Amt und Würden zu gelangen hoffte, die Ausarbeitung der Anklageschrift gegen seinen Wolthäter, auf welche hin dieser bekanntlich als schuldig des Hochverraths zum Tode verurtheilt und 1601 hingerichtet wurde. Diese Handlungsweise ist ein Schandfleck, welcher unaustilgbar an dem Leben Bacos haftet, und welcher auch nicht durch die Verdienste, die er später der Wissenschaft erwiesen hat, ausgelöscht werden kann. Die erhoffte Belohnung für diesen Judasdienst blieb jedoch aus; so angenehm sich auch Baco der Regierung zu machen bestrebt war, man traute ihm nicht und gab ihm kein Staatsamt. Er musste es an sich selbst erfahren, dass man die Dienste eines Verräthers wol gebraucht, den Verräther selbst aber niemals achtet.

Als nach dem Tode Elisabeths, 1603, Jakob I., der Sohn der unglücklichen Maria Stuart, König von England wurde, gelangte Baco zu neuem Ansehen, und es begann nun für ihn eine Periode des Glückes. Schon im Jahre seiner Thronbesteigung ertheilte Jakob ihm die Ritterwürde. Durch Vermittelung des beim Könige allgewaltigen Herzogs von Buckingham, welchem sich Baco sehr ergeben zeigte, stieg er nun von einer Ehrenstelle zur andern: so wurde er nacheinander königlicher Rath und Procurator des Königs, Solicitor-General und

Attorney-General (etwa soviel als Staatsanwalt bezw. Oberstaatsanwalt), Siegelbewahrer und Lordkanzler; außerdem wurde er zum Peer des Reiches ernannt mit dem Range eines Barons von Verulam, und 1620 erhielt er den Titel eines Viscount von St. Albans. All diese Stellen brachten ihrem Inhaber neben dem hohen Range auch ein diesem Range entsprechendes Einkommen, welches Baco außerdem noch durch eine reiche Heirat mit der Tochter des Londoner Alderman Barnham vermehrte; auch ließen sie ihm hinreichend Zeit, sich mit wissenschaftlichen Arbeiten beschäftigen zu können. Doch nicht bis zu seinem Ende blieb das Glück ihm hold, und zwar war es wiederum, trotz seiner großen Einnahmen, der Geldpunkt, an dem er scheiterte. Seine maßlose Verschwendung ließ auch die größten Geldsummen verschwinden wie Schnee vor der Mittagssonne. Ohne Maß und ohne Überlegung warf er sozusagen das Geld mit vollen Händen weg, und es ist schwer zu sagen, ob er dieses that, um seine Eitelkeit zu befriedigen, oder ob ein noch schlechteres Motiv dieser Handlungsweise zu Grunde lag. Um die durch solche Verschwendung entstandenen Lücken wieder auszufüllen, griff er zu verwerflichen Mitteln; er missbrauchte seine hohe Stellung im Staate, nahm von den Parteien Geld, ja er scheute sich nicht, das Staatssiegel zu entwürdigen, indem es ihm bei seinen unlautern Geschäften Dienste leisten musste. Doch geht der Krug so lange zum Wasser bis er bricht — im Jahre 1621 ward er wegen dieser ihm zur Last gelegten Verbrechen öffentlich angeklagt. Er konnte dieselben nicht leugnen, musste vielmehr im Parlament zugestehen, dass es Gründe genug gebe ihn zu tadeln und zu verurtheilen, und so blieb denn nichts anders übrig, als ihn vor ein Gericht zu stellen. Das Urtheil, welches dieses über ihn fällte, war streng, aber gerecht; 40000 Pfund Sterling Geldbuße sollte er zahlen, außerdem wurde er „auf königliche Gnade" im Tower eingekerkert und ihm für immer die Fähigkeit aberkannt, ein Staatsamt zu bekleiden oder im Parlament zu sitzen. Diesen Spruch konnte der König nicht ganz aufheben, wol aber mildern. Die Haft Bacos war nur von kurzer Dauer; die Geldstrafe wurde ihm im Gnadenwege erlassen, ja sogar eine Pension wurde ihm ausgesetzt. Eine völlige Rehabilitation konnte er jedoch trotz aller Bitten und Briefe voller Schmeicheleien nicht erwirken; so lange Jakob I. lebte, war sein Einfluss dahin. Erst nach der Thronbesteigung Karls I., 1625, erfolgte seine völlige Begnadigung, und selbst ins Parlament wurde er wieder gewählt; seine Kränklichkeit hinderte ihn jedoch, seinen Sitz einzunehmen. Am 9. April 1626 ereilte ihn der Tod auf dem Landgute des Grafen von Arundel zu Highgate, wo er sich, auf einer Reise begriffen, vorübergehend aufhalten wollte.

Es ist, als wenn gewisse Zeiten dazu bestimmt wären, überreich mit hervorragenden Geistern versehen zu sein, während andere Zeiten völlig derselben zu entbehren scheinen. Zu Ausgang des sechzehnten und zu Anfang des siebenzehnten Jahrhunderts lebten drei große Männer gleichzeitig, welche dieser Zeit ihr ganz bestimmtes Gepräge aufdrücken: Shakespeare, Baco und Kepler; die beiden ersteren gehörten sogar derselben Nation an und lebten in derselben Stadt. Doch standen diese drei berühmten Männer in durchaus keiner Beziehung zu einander; ihre Interessen waren zu grundverschieden. Bei Shakespeare, dem größten Dramatiker aller Zeiten, scheint die Poesie gleichsam verkörpert zu sein; bei Baco finden wir dagegen die nüchternste Prosa, kalte Berechnung, ordnenden Verstand; und bei Kepler, dem großen Astronomen, welcher die

Bahnen der Sterne berechnete, begegnen wir einer Thätigkeit, welche wiederum nichts mit der der beiden ersteren gemein hatte. So lebten sie nebeneinander, ohne dass der eine des andern jemals in seinen Schriften Erwähnung gethan hätte, obgleich doch nicht anzunehmen ist, dass sie sich gänzlich fremd gewesen wären.

Doch kehren wir zu Baco zurück, und zwar zu seiner literarischen Thätigkeit. Als Staatsmann hat er, wie wir in obigen Ausführungen gesehen haben, unsern Beifall nicht gefunden, weil sein Charakter nicht fleckenlos war; als Philosoph jedoch ist er von eminenter Bedeutung, und ich sage wol nicht zu viel, wenn ich behaupte, dass seine Lehre zu einem der Grundpfeiler der Pädagogik geworden ist. Seine literarische Thätigkeit begann schon frühzeitig; am fruchtbarsten waren jedoch die Jahre, wo er, seiner Ämter entsetzt, sich ganz und gar der Wissenschaft widmen konnte. Es war nicht Bacos Absicht, direct für die Pädagogik zu schreiben; ja, was er über dieselbe sagt, ist an sich ziemlich unbedeutend; doch ist sein indirecter Einfluss auf das Bildungswesen unberechenbar, und zwar deshalb, weil mit ihm das Princip des Realismus in die Pädagogik eintrat und den Kampf gegen den blos grammatischen Humanismus und den Verbalrealismus muthig aufnahm.

Die Ansichten Bacos über die gesammten Wissenschaften und ihre Methode finden wir ausführlich dargelegt in seinen beiden Hauptwerken: „de dignitate et augmentis scientiarum“ und „novum organon scientiarum“. Nach den drei Hauptrichtungen des menschlichen Geistes, Gedächtnis, Phantasie und Vernunft, theilt er die Wissenschaften ein in Geschichte, als dem Gedächtnis, Poesie, als der Phantasie, und Philosophie, als der Vernunft entsprechend. Doch rechnet er, streng genommen, die Poesie nicht zu den Wissenschaften, so dass ihm nur Geschichte und Philosophie als solche gelten. Die Philosophie theilt er ein in die Lehre von Gott, von der Natur und von dem Menschen. Die Lehre von Gott kann nach Baco nicht bewiesen werden; sie ist Sache des Herzens, Glaubenssache, keines Beweises fähig und keines Beweises bedürftig. Die Lehre von der Natur jedoch muss bewiesen und dadurch erkannt werden. Er theilt dieselbe ein in speculative und operative Philosophie; zu ersterer rechnet er die Physik und Metaphysik (Untersuchung über das Sein und Wesen der Natur), zu letzterer die Mechanik und Technologie. Die Lehre vom Menschen theilt er ein in die Philosophia humanitatis (Logik, Ethik, Anatomie und Psychologie) und in die Philosophia civitatis (Geschäfte, Regierung und Staat). Im weitern Verlauf stellt er alsdann die Forderung auf, dass man das, was die Natur Wissenswertes bietet, und das ist unendlich viel, aus eigener Anschauung und Erfahrung kennen lerne. Damit stellt sich Baco entschieden auf die Seite der Empiriker, indem er nachweist, dass nur das wirklich geistiges Eigenthum des Menschen sei, was von ihm selbst erkannt und erfahren sei; seine Methode ist also wesentlich Induction. Hiermit verwirft er aber zugleich entschieden die Methode der Scholastiker, welche von eigener Forschung nichts wissen wollten, sondern nur das bereits zubereitete Material, mochte es nun verstanden sein oder nicht, mochte es wahr oder falsch sein, ihren Zöglingen darboten. Wie dieses aber beschaffen war, davon gibt uns ein Blick in die Lehrbücher damaliger Zeit ein schier unbegreifliches Bild. Indem man sich der Autorität der alten Schriftsteller unbedingt unterordnen zu müssen glaubte, bevölkerte man die Zoologie mit Molchen, Drachen, Lindwürmern und anderem scheußlichen Gethier,

sprach man von furchtbaren, berggroßen Meerungeheuern als wirklich vorhandenen Wesen, legte man gewissen Pflanzen wunderbare Heilkräfte bei, glaubte an die Zauberkraft mancher Steine, an Amulette und Zaubertränke wie an das Evangelium. So lehrten es ja die überkommenen Bücher, und deshalb musste es wahr sein: selbst nachzuforschen und eine kritische Probe ihrer Beschreibungen anzustellen, fiel nur wenigen ein.

Es war keine kleine Arbeit, welche Baco unternahm, als er sich vorsetzte, gegen eine solche Unmethode zu Felde zu ziehen. Er sah ein, wollte er einer neuen, besseren Wissenschaft die Wege bahnen, so musste er viel Verkehrtes und Veraltetes aus dem Wege räumen; ehe er aufbauen konnte, musste er niederreißen. Die Polemik gegen das verkehrte und veraltete System nimmt einen großen Theil seines „Novum Organon" ein. Alle Begriffe, die nicht aus der Natur der Dinge und dem Anschauen der Dinge sich gebildet haben, sind nach Baco falsche Begriffe oder Idole. Er unterscheidet vier Arten von Idolen: erstens solche, welche der Menschennatur im allgemeinen eigenthümlich sind; zweitens solche, welche dem einzelnen Menschen anhaften; drittens solche, welche aus dem Zusammenleben der Menschen entspringen, und viertens solche, welche durch die verschiedenen philosophischen Schulen hervorgerufen sind. Durch diese Idole wird der menschliche Verstand getrübt und die Natur verschleiert; sie geben wol Wortkenntnis, aber keine Sachkenntnis: die Natur kann nicht aus Büchern studirt werden, sondern man muss sie mit den Augen anschauen. „Der Mensch, ein Diener und Ausleger der Natur, wirkt und erkennt in dem Maße, als er die Naturordnung durch Experiment wirkend, oder durch Beobachtung erfahren hat; mehr weiß und vermag er nicht. Denn keine Kräfte vermögen die Kette der Ursachen aufzulösen oder zu zerbrechen, noch wird die Natur anders als durch Gehorsam gegen sie besiegt. Daher fallen die doppelten Bestrebungen des Menschen nach Wissen und nach Herrschaft wahrhaft zusammen, und Unkenntnis der Ursachen ist meistens der Grund, wenn das, was wir anfangen, nicht geräth."

Da nun die Idole der vierten Art, welche durch die verschiedenen nacheinander auftretenden Schulen hervorgerufen sind, ihren Anfang nehmen von den Werken der Philosophen der Alten, so kann es uns nicht wundernehmen, wenn Baco auch gegen diese zu Felde zieht. Besonders heftig eifert er gegen den Wahn, von dem die Scholastiker befangen waren, dass mit den Werken der Alten die Wissenschaft abgeschlossen sei, und dass nichts Neues mehr erfunden werden könne. Die Autorität der Alten, und besonders die der griechischen Philosophen, gilt Baco gar wenig. Seine Philosophie war eben eine ganz andere, sie war Naturphilosophie. „Die Weisheit der Griechen", sagt er, „war redselig, verlor sich in Wortstreit, was sich mit dem Erforschen der Wahrheit am allerwenigsten verträgt." Die meisten der griechischen Philosophen, selbst Plato und Aristoteles nicht ausgenommen, hält Baco für Sophisten, welche durch ihre Philosophie der Welt wenig genützt haben. Eine Herrschaft über die Natur haben sie nicht zu erlangen vermocht, weil sie es nicht verstanden, die Natur aus der Natur zu erforschen. An einer anderen Stelle sagt er: „Die Alten sind nicht die wahren Alten, wir vielmehr verdienen diesen Ehrennamen, wir leben in den alten Tagen, jene lebten in der Jugend der Welt. Daher mangelten ihnen auch so viele unserer gegenwärtigen Kenntnisse; nur einen geringen Theil der Erde, nur eine kurze Zeit der Geschichte

kannten sie, während wir die alte Welt in weit größerem Umfange kennen, einen neuen Welttheil entdeckt haben und lange historische Zeiten überblicken."

Diese Worte Baco's klingen herbe, und wir müssen ja gestehen, dass er damit übers Ziel hinausschießt. Es trat daher auch schon zu Baco's Zeiten der berühmte Oxforder Universitätsbibliothekar Bodley gegen diese antiphilologische Ansicht auf, wie auch später Goethe mit Entschiedenheit gegen Baco polemisirte. In seinem Eifer, dem nur das gilt, was unmittelbar auf das von ihm erstrebte Studium der Natur Bezug hat, übersieht Baco die großen Verdienste der griechischen Philosophen, Dichter und Schriftsteller, übersieht er auch die unbestreitbaren Verdienste der griechischen Künstler, vor deren aus dem Staube hervorgezogenen Werken wir heute noch mit Ehrfurcht und Bewunderung stehen. Gegen Aristoteles war er aus dem Grunde eingenommen, weil die Scholastiker, gegen welche ja Baco's Streben eigentlich gerichtet war, sich dessen Schüler nannten, obgleich nur verhältnismäßig wenige derselben verstanden, die Werke ihres vorgeblichen Meisters im Urtexte zu lesen, sondern die meisten sich mit unzuverlässigen lateinischen Übersetzungen begnügen mussten.

Nachdem ich so die negative Seite der Wirksamkeit Baco's gezeigt habe, will ich dazu übergehen, die positive Seite derselben darzulegen. Dieselbe besteht nun wesentlich darin, entgegen der Bücherweisheit, die eigene, selbstständige Forschung als die Quelle des Wissens hinzustellen. Für die gelehrten Herren der damaligen Zeit war eine solche Forderung ganz neu, sie war etwas geradezu unerhörtes. Sie hatten bislang nur in den Schriften der Vergangenheit gelebt und gewebt, ihre gesammte Gelehrsamkeit hatten sie aus den Büchern der Alten geschöpft; nun trat Baco auf und suchte ihnen die Augen darüber zu öffnen, dass es nicht nur eine Vergangenheit gebe, sondern dass der Mensch mit seinem Wirken der Gegenwart angehöre, dass er aus ihr für die Zukunft lernen solle. Mochten auch viele über ein solches Ansinnen die Köpfe schütteln; von einer großen Zahl weiterblickender Zeitgenossen wurde Baco verstanden und seine Winke wurden alsbald praktisch ausgeführt. Ein neues, frisches Arbeiten entstand; nicht einzelne bevorzugte Geister waren es, welche, durch ihn angeregt, sich dem Studium der Natur in seiner Weise widmeten, sondern es entstand eine Naturforschung vieler Tausende, welche von den herrlichsten Erfolgen gekrönt war; wir können daher mit Recht Baco den Vater der modernen Naturforschung nennen.

Der Weg nun, welchen Baco vorschreibt, um zur Kenntnis der Natur und dadurch zur Herrschaft über dieselbe zu gelangen, ist die Induction, der einzig richtige Weg, um zu allgemeinen Lehrsätzen zu gelangen, da es sich bei den Naturwissenschaften um lauter Erfahrungssätze handelt. Er ist überzeugt, dass die Menschen durch seine Methode mit völligem Bewusstsein so gewiss zum Ziele, welches die Eroberung der Natur ist, gelangen müssen, wie ein tüchtiger General mit Sicherheit vorausbestimmt, dass eine von ihm belagerte Festung in bestimmter Zeit fallen müsse. Diese Methode hält er für allgewaltig; sie soll die Geister so völlig egalisiren, dass auch der minder Begabte mit eben so großer Sicherheit dadurch zum Ziele gelange, als der Begabte; denn wenn ein und dasselbe Merkmal an vielen einzelnen Dingen derselben Art und Gattung sich finde, so müsse auch der Unbegabteste zu dem Schlusse gelangen, dass es ein allgemeines Merkmal sei. Baco übersieht hier freilich, dass ein

solches Egalisiren der Geister in der Praxis sich nicht wird durchführen lassen. Denn nicht jeder besitzt die Begabung zu selbstständiger Forschung, und nicht jeder bedarf vieler übereinstimmender Fälle, um einen Schluss mit apodiktischer Gewissheit zu bilden; es hat zu allen Zeiten gottbegnadete Geister gegeben, denen, wie Goethe in seiner „Farbenlehre“ sagt, ein Fall für tausend gilt. Als Beispiel führt Goethe Galilei an, welchem durch den alleinigen Anblick eines schwingenden Kronleuchters das Gesetz der Pendelschwingungen klar wurde. Goethe war überhaupt kein Freund der Baco'schen Methode; ihr Weg dünkte ihm zu lang. In der schon erwähnten „Geschichte der Farbenlehre“ sagt er über dieselbe: „In der Breite der Erscheinung schien Baco alles gleich. Denn ob er schon selbst immer darauf hindeutet, man solle die Particularien nur deswegen sammeln, damit man aus ihnen wählen, sie ordnen und endlich zu Universalien gelangen könne, so behalten doch bei ihm die einzelnen Fälle zu viele Rechte, und ehe man durch Induction selbst diejenige, die er anpreist, zur Vereinfachung und zum Abschluss gelangen kann, geht das Leben weg und die Kräfte verzehren sich. Wer nicht gewahr werden kann, dass ein Fall oft tausende werth ist, und sie alle in sich schließt, wer nicht das zu fassen und zu ehren im Stande ist, was wir Urphänomene genannt haben, der wird weder sich noch andern jemals etwas zur Freude und zum Nutzen fördern können. Man sehe die Fragen an, die Baco aufwirft, und die Vorschläge zu Untersuchungen im Einzelnen — und frage sich, ob man auf diesem Wege an irgend ein Ziel zu gelangen hoffen könne?“ — Raumer meint, dass Baco durch seine Methode eine Straße auf den Helikon für Frachtfuhrleute angebahnt habe: geflügelte Geister aber bedürfen einer solchen Heerstraße nicht, sondern sie sind oben auf der Spitze, ehe sich der Kärner in Bewegung gesetzt hat.

Die Worte unsers Altmeisters Goethe in allen Ehren — aber Baco behält mit seiner Methode der Induction, abgesehen von dem „Egalisiren der Geister“, doch recht. Wir Lehrer an höheren und niederen Schulen wissen es wol am besten, dass einerseits zwar ein solches Egalisiren niemals möglich sein wird, weil eben Anlage und Begabung bei den Schülern verschieden sind, dass anderseits aber die Induction diejenige Methode ist, mit welcher man die besten und dauerndsten Erfolge, besonders beim naturwissenschaftlichen Unterrichte, erzielt. Das ist und bleibt Baco's unbestrittenes Verdienst auch für die Volksschule, dass er erstens auf die Naturwissenschaften aufmerksam gemacht hat als auf ein Bildungsmittel von bedeutendem realen und formalen Wert, dass er zweitens aber auch die einzig richtige Methode uns für diesen Unterricht gezeigt hat. Dadurch hat er sich ein Denkmal errichtet, dauernder als Erz.

Was Baco direct über Pädagogik gesagt hat, ist, wie schon bemerkt, nicht von großer Bedeutung; wir können ihm da auch nicht in allem zustimmen. Förmlich unheimlich berührt es uns, wenn er, der Protestant, die Erziehungsweise der Jesuiten so hoch erhebt, dass er sie die beste aller nennt. Er empfiehlt die collegialische Erziehung der Knaben und Jünglinge, wie sie bei den Jesuiten gebräuchlich war und wol noch ist, weil dort dieselben stets würdige Beispiele vor Augen hätten, welchen sie nachahmen könnten; auch sporne ein solches collegialisches Leben zum Wetteifer an. Nun, würdige Beispiele haben doch hoffentlich auch die Kinder vor Augen, welche nicht in Convicten erzogen werden, ja wol würdigere als manche Jesuitenpatres es waren; und gilt denn dem Baco die Erziehung innerhalb der christlichen Familie so rein gar nichts?

Doch gesetzt auch, die jesuitische Erziehung habe den gerühmten Vortheil; will Baco aber auch die systematische Spionage empfehlen, zu welcher die Jünglinge angehalten wurden, und welche völlig demoralisirend auf den Charakter wirken musste, weil sie nur auf das Böse an dem Mitmenschen achten lehrte? Will er der Ertödtung des freien Willens das Wort reden, welche den Menschen zu einem willenlosen Werkzeuge in den Händen seiner Obern machte? Wird er eine Erziehungsmethode empfehlen können, welche, um nur noch einen von vielen Punkten anzuführen, zwar verbot, einer Hinrichtung beizuwohnen, jedoch ausdrücklich Ketzerverbrennungen ausnahm? Mit der Empfehlung der jesuitischen Erziehungsmethode hat Baco sich kein Verdienst erworben, und es ist ein Glück, dass seine Empfehlung derselben nicht viel gewirkt hat.

An einer anderen Stelle warnt Baco vor dem zu schnellen Fortschreiten; es soll nicht zu einem anderen Gegenstande übergegangen werden, bevor nicht der erste ganz Eigenthum des Kindes geworden ist; zu schnelles Fortschreiten mache dummdreist, sei außerdem nur ein scheinbarer Fortschritt, in Wirklichkeit jedoch ein Rückschritt. Welcher Lehrer wird diesen Satz des großen britischen Philosophen nicht gern unterschreiben? Wenn die Grundlage nicht fest ist, wie wird es möglich sein, ein solides Gebäude aufzuführen?

Noch während Baco lebte, wurden seine Verdienste auch der Schule nutzbar gemacht. Unter den Pädagogen war es der treffliche Amos Comenius, welcher, durch Baco angeregt, bereits im Jahre 1614 als Rector zu Prerau in Mähren den Realien einen wichtigen Platz unter den Lehrgegenständen der Schule anwies. Durch seinen berühmten Orbis pictus hat er der Schule ein Werk geschenkt, welches auch im Bilde dem Schüler die Gegenstände des Wissens vor Augen stellte; es war das erste nach methodischen Grundsätzen angelegte Bilderbuch. Später wandte in England, dem Vaterlande Baco's, der Arzt John Locke seine Grundsätze auf die Erziehung und den Unterricht an. Das Studium der Naturwissenschaften stellt Locke über das Studium der alten Sprachen, weil die Kenntnisse, die der Schüler erhält, unmittelbar im Leben verwendbar sein sollen. Er geht also schon weiter als Amos Comenius, welcher noch das Studium der lateinischen Sprache so hoch stellte, dass er dieselbe als Universalsprache der ganzen Menschheit wünschte; in dieser Sprache sollten sich die Angehörigen der verschiedensten Nationen verständigen können. Nach dem dreißigjährigen Kriege nahm jedoch das Studium und die Kenntnis der lateinischen Sprache mehr und mehr ab; als im Staatsleben der französische Einfluss übermächtig wurde, wurde die lateinische Sprache durch die französische, welche die Sprache der Höfe und der höheren Gesellschaftsclassen wurde, in den Hintergrund gedrängt. Desto mehr aber wandte man sich dem Studium der Realien zu; ja es entstanden neben den Lateinschulen Anstalten, welche sich das Studium der Realien zur Hauptaufgabe stellten, und nicht mehr wurden die Realien, wie es früher der Fall gewesen war, in der lateinischen Sprache, sondern in der Muttersprache gelehrt. Derart waren besonders diejenigen Unterrichtsanstalten, welche auf Anregung Franke's, des großen Halleschen Pädagogen, entstanden. Die erste eigentliche Realschule, welche auch diesen Namen trug, war die von Christoph Semler im Jahre 1738 zu Halle gegründete; ihr folgte 1747 die von Johann Julius Hecker in Berlin gestiftete Realschule. Die meisten Gymnasien erhielten nach und nach neben den humanistischen Classen sogenannte Realclassen, da man sich doch auch in der Zunft der Gelehrten

auf die Dauer nicht der Zeitströmung, welche gebieterisch eine bessere Unterweisung in den Realien forderte, verschließen konnte. Wie in den letzten Jahrzehnten, besonders seit 1866 und 1870, die Zahl der Realschulen bei uns gestiegen ist, ist genugsam bekannt; fast jede größere Stadt hat ja jetzt neben dem Gymnasium eine Realschule, und es ist bereits zwischen den beiden Anstalten zu einer förmlichen Concurrenz gekommen. Mögen beide, das ist wol der Wunsch eines jeden deutschen Mannes, zum Heile des Vaterlandes arbeiten. Dass aber neben den humanistischen Studien auch die realistischen emporgekommen sind, ist zu einem guten Theile das Verdienst Baco's von Verulam.

Praktische Winke zur Anwendung der Grubeschen Methode beim ersten Rechenunterricht.

*Von Director **A. Goerth**-Insterburg.*

Meister Grube ist todt; einer der tüchtigsten Pädagogen im edelsten Sinne des Wortes ist mit ihm der Lehrerwelt entrissen worden. Möge man die nachfolgende kleine Arbeit als einen Beweis ehrender Dankbarkeit auffassen, die jeden Lehrer mit solch einem Manne verbinden soll.

Mit dem ersten Rechenunterricht wird Grube's Namen für alle Zeit verbunden bleiben; denn durch seine neue, fruchtbringende Idee ist eine Methode gegründet worden, die sich auf psychologische Kenntnis des wahren Wesens und der Entwicklung der Kindesseele stützt und darum ihrem inneren Kerne nach durch eine bessere nicht ersetzt werden kann. In seinem bahnbrechenden kleinen Werke: Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule, schildert er das Wesen dieser neuen Methode sehr richtig in den folgenden Worten:

„Da der Zahlenraum, welcher der Anschauung unmittelbar offen liegt und zugänglich ist, der von 1—100 ist, und alles Rechnen mit größeren Zahlen nur durch Beziehung derselben auf das erste Hundert bewerkstelligt wird: so muss in diesem Raume jede Zahl nach ihren verschiedenen Bestandtheilen klar vor der Seele des Schülers stehen; aus der allseitigen Anschauung der einzelnen Zahlen müssen die Operationen der Species von selbst hervorgehen und selbst die angewandten Aufgaben nur dazu dienen, die Vorstellung der reinen Zahl um so mehr zu befestigen. Dabei endlich müssen die einzelnen Stufen in einem solchen organischen Zusammenhang stehen, dass die eine sich in der anderen wieder und reicher entfaltet. Nur so wird der Grund gelegt für ein schnelles Kopfrechnen sowol wie für ein gründliches Denkrechnen. Der Schüler empfängt das nöthige Material, dass er dann später zu jeder Operation gegenwärtig und bereit hat."

„Im ersten Theile der Arbeit Anschauung — Erkennen, im zweiten Theile Übung — Können."

Sehr richtig sagt Grube in dem Vorwort von seiner Methode: „Es ist freilich bequemer, in dem schon breit und fest getretenen Gleise fortzuwandern, als einen neuen Weg einzuschlagen, der überall ein freies Umherschauen und selbstthätiges Recognosciren des ganzen Terrains verlangt, weshalb mancher den hier vorgeschlagenen Gang, eben seiner Eigenthümlichkeit wegen, ruhig auf sich beruhen lassen wird. Aber wir setzen seinen Vorzug gerade darin*),

*) Und wir mit ihm! D. V.

dass er den Lehrer zur Selbstthätigkeit auffordert, und zur Freithätigkeit anleitet, dergestalt, dass dieser das Ganze von A bis Z sich selbst zu construiren im Stande ist, sobald er sich der zu Grunde liegenden Idee bemächtigt hat".

Ich weiß aus eigener Erfahrung, dass es für einen jungen Lehrer nicht leicht ist, sich dieser Idee voll und ganz zu bemächtigen und seine praktische Thätigkeit danach zu regeln. Es dürften darum meine Winke, namentlich, da ich dieselben zugleich wissenschaftlich beleuchten werde, manchem jungen Lehrer und vielen Lehrerinnen recht willkommen sein. Wenn ich hie und da einen anderen Weg einschlage, als Grube; wenn ich in Einzelnheiten eine der seinigen entgegengesetzte Ansicht entwickle, so möge man ja nicht denken, dass ich eine neue Methode begründen wolle. Ein Kenner der Grubeschen Idee wird leicht herausfinden, dass ich mich in dieselbe ganz und voll vertieft habe und sie durch meine Vorschläge, die ich praktisch durch jahrelangen Unterricht erprobt, nur weiter auszubauen gedenke.

Wir treten vor eine Classe von 40 sechsjährigen Kindern, die soeben in die Schule aufgenommen worden sind. Sie verstehen noch nichts von der edeln Rechenkunst. Einzelne vermögen bereits mechanisch bis 10, wol gar bis 20 zu zählen; aber die meisten wissen noch nicht, dass sie 10 Finger, an jeder Hand 5 besitzen. Es sind sämmtlich kleine unruhige Geister, bisher gewohnt zu spielen, nicht im mindesten gewöhnt, sich in vorgeschriebener Weise zu beschäftigen, auf ein Commando zu hören. Aufmerksamkeit, die aus dem Innern stammt, dürfen wir nicht verlangen und doch sollen wir sie an gemeinsames Aufmerken, an die Unterordnung unter das nothwendige und heilsame Schulgesetz gewöhnen. Sollen wir hier durch Erregung von Furcht Gehorsam und Stillsitzen erzwingen? Um Gotteswillen! Das hieße ja alles Gute im Keime ersticken. Es bleibt uns nur übrig, mit den gegebenen Größen zu rechnen, Aufmerksamkeit und Ordnung durch Benutzung der kindlichen Eigenthümlichkeiten mit Hilfe unserer Kunst herbeizuführen.

Unser Ziel ist zunächst, die Kleinen im Zahlenkreise von 1—10 mit den einzelnen Größen und den Verhältnissen, in welchen sie zu einander stehen, bekannt und vertraut zu machen. Wenn unser Unterricht fruchtbar gewesen, so müssen die Kinder am Schlusse der dazu bestimmten Zeit mit ziemlicher Sicherheit anzugeben wissen, dass $10 = 2 \times 5$ oder 5×2 oder $3 \times 3 - 1$; dass die Hälfte von $10 = 5$, der fünfte Theil $(^1/_5) = 2$, dass $10 - 6 = 4$ ist. (Beim Unterrichte, bei welchem die einzelnen Einheiten anschaulich gemacht werden, braucht man stets statt ist das Wort sind.)

Von allen diesen 10 einzelnen Größen haben selbst die Kinder, welche geläufig bis 10 zählen können, noch keine Anschauung. Sie wissen wol mechanisch zu sagen, dass $10 - 1 = 9$ ist; aber wenn man sie auffordert, von 10 die Größe 9 abzuziehen, so stehen sie rathlos da. Später sieht man sie sorgfältig 9 Finger der Reihe nach zusammenzählen, um zu sehen, was dann von 10 noch übrig bleibt.*)

Die ältere Schule begann damit, im Chor mechanisch zählen zu lassen und einzuüben, dass auf 1 die Zahl 2, auf 2 die 3 folge; dass vor 10 die Zahl 9, vor 9 die 8 stehe.

*) Wolgemerkt! Das sind die besten Schüler. Die nehmen nichts auf Treu und Glauben an, lernen nichts mechanisch. Sie wollen sich durch Anschauung belehren.

Die bekannte Idee unseres Vater Pestalozzi, dem ersten Unterrichte durch Chorsprechen die rechte erziehliche Kraft zu geben, hat sich ja bis zur Stunde als so segensreich erwiesen, dass dagegen nichts zu sagen ist. Aber die Kleinen sollen nichts mechanisch nachsprechen; es soll im Chor nur ausgedrückt werden, was das einzelne Kind bereits versteht. Wenn dies Verständnis vorhanden ist, so darf und soll der Lehrer dem Satze, welcher im Chor gesprochen werden soll, die richtige Form selbst geben, da dieselbe von den Kleinen noch nicht gefordert werden darf. Will man mit solch einer Übung beginnen, so muss durchaus vorher der Wert der Zahlen von 1—10 entweder durch Striche an der Wandtafel oder durch die Kugeln an der bekannten Rechenmaschine veranschaulicht werden. Die Kinder sollen wirklich sehen, dass vor 10 Kugeln 9, vor 9 deren 8 stehen, bevor sie die Sätze sprechen: „Vor 10 stehen 9, vor 9 stehen 8; auf 8 folgen 9, auf 9 folgen 10.“ Aber selbst bei dieser Veranschaulichung muss man die Kinder die Anzahl der Striche oder Kugeln bei jeder einzelnen Zahlengröße besonders durchzählen lassen, falls man erreichen will, dass sie jene soeben genannten Sätze nicht mechanisch, sondern mit richtigem Verständnis aussprechen. Immerhin erlangen sie selbst bei solchem Durchzählen noch durchaus nicht den rechten Begriff von den einzelnen Zahlengrößen und darum ist die Übung als unpädagogisch zu verwerfen.*)

Man kann mit anderen fruchtbareren Übungen beginnen. Dazu benutzt man die zehn Finger.**) Wir haben dabei den Vortheil, dass die Kleinen zur Selbstthätigkeit veranlasst werden können, während man sie beim Vorführen von den Strichen oder von den Kugeln der Rechenmaschine nur zum Aufmerken und Zählen veranlassen kann. „Hebt eine Hand auf!“ „Zählt die Finger!“ „Sprecht: das sind fünf Finger!“ „Hebt beide Hände auf! zählt und sprecht: das sind zehn Finger!“ „Hebt vier, acht, drei, sechs, zwei, vier, sieben, neun Finger auf; zählt und sprechet!“ Das gibt Thätigkeit, Anschauung, Disciplin, rechtes Leben. So einfach diese Übungen zu sein scheinen: für diese Kleinen sind sie schon ganz tüchtige Leistungen und geben ihnen, wenn man nur darauf sieht, dass das Aufheben der Finger und das Zählen wirklich vollzogen wird, neben der Unterordnung unter eine heilsame, das Ganze beherrschende Zucht zugleich das Bewusstsein, etwas zu können.***) Zugleich lässt sich mit

---

*) Will man sich überzeugen, dass die Kinder diesen Begriff noch nicht haben, so frage man: „Wieviel sind 6 Finger und noch 2; oder wieviel sind 6 Kugeln und noch 2?“. Sofort sieht man, dass die Kinder anfangen, erst 6 Finger oder Kugeln einzeln zusammenzustellen, dann 2 dazulegen und das so gewonnene Resultat von vorne an durchzählen. Dass sie sich dabei leicht „verzählen“, ist klar. Der psychologisch durchgebildete Lehrer kann durch solche Beobachtungen leicht auf den richtigen Weg geführt werden.

**) Man hat wol gesagt, der Gebrauch der Finger sei beim Rechnen zu verwerfen. Wie thöricht! Freilich sind die Finger nicht alle gleich groß, und doch sollen die Kinder sich unter den zusammengesetzten Größen stets ganz gleiche Einzeldinge denken. Aber dieser kleine Fehler schadet nichts. Alle diese 10 Einzeldinge sind ja Finger, so verschieden sie auch an Größe sind. Da haben wir die fehlende Gleichheit.

***) O! wenn man doch mehr darauf achten möchte, dies Bewusstsein namentlich bei schwächeren Geistern zu erregen. Kinder, die bei dem späteren Rechenunterricht, vielleicht bisher falsch geleitet, nichts recht zu begreifen vermögen, werden wie umgewandelt, sobald es ihnen einmal gelingt, eine Aufgabe ganz selbstständig richtig

Hilfe der Finger den Kindern klar machen, was es heißt, mehrere Einheiten seien einmal oder zweimal vorhanden, und können in zwei gleiche Theile (Hälften) getheilt werden.

„Hebt einmal 5 Finger auf!“ „Sprecht: einmal 5 Finger sind 5.“ „Hebt zweimal 5 Finger auf!“ „Zählt und sprecht: zweimal 5 Finger sind 10.“ „Hebt einmal 4 Finger, zweimal 4 Finger auf!“ „Zählt und sprecht: einmal 4 Finger sind 4; zweimal 4 Finger sind 8.“

Die Finger der rechten Hand werden gegen die der linken Hand gelegt. Wir theilen diese 10 Finger in zwei Hälften: Ruck! „Das ist eine Hälfte von zehn; das ist die andere Hälfte von zehn.“ (Nach dem Zählen) „Jede Hälfte von 10 sind 5.“

Es werden 4 Finger der linken Hand gegen 4 Finger der rechten Hand gelegt und gezählt, dass 8 Finger als ein Ganzes vorhanden sind. „Theilt diese 8 Finger in zwei Hälften.“ Ruck! „Das ist eine Hälfte von 8; das ist die andere Hälfte von 8. (Nach dem Zählen) „Jede Hälfte von 8 sind 4.“ Man mache die Bewegung des Theilens der scheinbar verbundenen 10 oder 8 Finger recht drastisch, als ob dies Theilen große Anstrengung koste. Die Kleinen machen es genau so nach und erfreuen sich so sehr daran, dass lautere Freude aus ihren Antlitzen strahlt. Das ist die rechte Art. Wir können auf dieser Stufe nicht anschaulich genug unterrichten und haben zugleich die Aufgabe, den Ernst der sittlichen Arbeit scheinbar zu einem heiteren Spiel zu machen.

Darnach können bereits kleine Prüfungen veranstaltet werden, ob einzelne der begabteren Kinder diese Übungen schon selbstständig auszuführen vermögen. Man lasse solch ein Kerlchen oder Mädchen vortreten und veranlasse es nach dem Commando obige Übungen ausführen.*)

Das Vortreten hat den Vortheil, dass die ganze Classe an dem Examen dieses Einen größeren Antheil nimmt und deshalb aufmerksam bleibt.

Aber diese Übungen mit den Fingern verlangen Abwechslung. Die kleinen Menschen wollen immer etwas Neues haben, da sie bei zu angespannter Aufmerksamkeit zu leicht ermüden. Darauf muss und soll Rücksicht genommen werden.

Es folgen die Übungen an der Rechenmaschine und mit Strichen an der Wandtafel. Schon bei den ersten Übungen an der Maschine wird man sehen, dass allgemeine Aufmerksamkeit nicht zu erzielen ist. Darum schnell zu den Strichen. Wenn der Lehrer allein dabei arbeitet, wird's noch ärger. Daher weg damit! Die Kinder selbst müssen auf ihre Tafeln Striche oder Punkte zeichnen. Striche sind vorzuziehen. „Zeichnet einmal 5 Striche!“ Der Lehrer zeichnet vor und umgibt die 5 Striche mit einem Kreise. Der Begriff 1×5 (dass diese 5 Einheiten einmal da sind) kann nur auf diese Weise zur Anschauung gebracht werden; denn sonst gibt's ja für die Kinder keinen Unterschied zwischen 5 einzelnen und 1×5 Strichen. Dies Zeichnen macht große Freude und beschäftigt zugleich die ganze Classe. Wo ein Kind

zu lösen. Da leuchtet das Auge; da ist das vorhin verdrossene Kind plötzlich voller Feuer und Leben.

*) Selbstverständlich müssen 14 Tage Schulunterricht vorangegangen sein, damit die Kleinen schon angefangen haben, sich an die Ordnung zu gewöhnen.

sich zu unbeholfen zeigt, hilft der Lehrer nach. Da entwickelt sich eine hocherfreuliche Thätigkeit. „Zeichnet 1×4: 2×4 Striche!"*)

Nun zum Theilen. „Zeichnet 10 Striche!" Wir theilen sie durch einen Schnitt (Strich in der Mitte) in zwei Hälften. „Dies ist eine Hälfte von 10; das ist die andere Hälfte von 10. Jede Hälfte von 10 Strichen sind 5." In derselben Weise werden 8, 6, 4, 2 Striche in zwei Hälften getheilt und die Thätigkeit wird durch Sprechen von Einzelnen und im Chor erläutert. Vorläufig bleibt man noch beim Theilen in zwei Hälften, weil das Theilen in Drittel und Viertel verwirrend wirken könnte. Um die nöthige Abwechslung zu geben, werden diese Übungen an den Kugeln der Rechenmaschine wiederholt. Dazu ist's erforderlich, dass einzelne Schüler vortreten und auf Commando 1×2, 2×2, 3×2; 1×4, 2×4 Kugeln vorführen, oder das Theilen der vom Lehrer vorgeführten Kugeln in 2 Hälften besorgen. Aber diese Übungen dienen eben nur zur Abwechslung. Sowie man längere Zeit dabei verweilt, wird die Classe unruhig, denn die dabei erforderliche Aufmerksamkeit ermüdet diese kleinen Kinder zu schnell.

Daher schnell wieder zu neuen Übungen mit den Fingern oder mit Strichen. „Hebt 5 Finger auf! Legt einen hinzu! Zählt und sprecht: 5 Finger und einer sind 6"! „5 Finger und 2 sind 7"; „5 Finger und 5 sind 10." „Nehmt von 5 Fingern einen, 2, 3, 4 weg! Zählt und sprecht: 5 Finger weniger einen sind 4, weniger 4 bleibt einer." Nach solchen Übungen einige außer der Reihe; dann wieder eine kleine Prüfung einzelner Kinder. Darauf an der Tafel das Zerlegen einzelner Zahlengrößen nach Grubescher Anleitung. 5 Striche sind gleich $1 + 4$, oder $2 + 3$, oder $4 + 1$; $5 - 1 = 4$, $5 - 2 = 3$, $5 - 4 = 1$; $5 = 1 \times 4 + 1$, $= 2 \times 2 + 1 = 1 \times 3 + 2$.

Die Bedeutung der Zeichen $+$, $-$, $\times$ wird so früh wie möglich beigebracht; desgleichen übe man die Kleinen so früh wie möglich, die Ziffern selbst zu schreiben, damit die Sprechübungen zuerst durch Ziffern und Zeichen dargestellt werden können.

Man sieht, dass alle diese Übungen sich auf Anschauung stützen. Es wird kein Satz gesprochen, dem nicht die durch Anschauung vermittelte Erkenntnis vorausgeht. Diese Forderung ist von der äußersten Wichtigkeit. Daher weg mit allen Übungen, die eine solche nothwendige Anschauung nicht zulassen. Dahin gehören z. B. Rechenübungen im Zusammenzählen und Abziehen oder zur Einprägung des Einmaleins. Wie oft habe ich zu meiner Betrübnis hören müssen, dass die Classe herleiert: $1 + 2 = 3$, $3 + 2 = 5$, $5 + 2 = 7$, $7 + 2 = 9$, und so fort bis 50, ja bis 100; oder dass ähnliche Übungen im Abziehen und im Aufsagen des Einmaleins gemacht werden.**) Solche Übungen sind eines denkenden Lehrers unwürdig. Freilich darf man bei solch einer Arbeit, die im Zahlenkreise bis 10 nichts ohne Anschauung vermittelt, durchaus nicht einen schnellen Fortschritt erwarten; aber desto schneller geht's später am Ende des Schuljahres. Da zeigen sich die segensreichen Folgen einer so gesicherten Grundlage. Darum nur Geduld, junger Lehrer! Du hast bei solch einem Unterricht, sobald Du ihn nur recht lebendig ertheilst und die

---

*) Selbstverständlich werden nach jeder Zeichnung die früher erörterten Sprechübungen veranstaltet.

**) Es wird später gezeigt werden, in welcher Weise das Wissen zum Können gemacht, d. h. die zum Rechnen nöthige Fertigkeit erzielt werden kann.

rechte Abwechslung gibst, wenigstens die große Freude, dass die Kleinen sich nie langweilen, dass sie sich auf die Rechenstunde freuen. Allmählich erlangen sie auch die nöthige Fertigkeit, deren Mangel Dich anfangs so missmuthig stimmt. Nur nicht langweilig unterrichten! So wie die Classe unruhig, müde wird, musst Du die Übungen wechseln. Bei den kleinen Aufgaben, die Du zur Prüfung stellst, lass den Humor walten; errege nicht nur Aufmerksamkeit, sondern Spannung: so wird Dir's schon gelingen. Lehre so früh wie möglich die einfachsten Maße, Münzen und Gewichte kennen; stelle einfache Messungen an, mache kleine Kauf- und Verkaufgeschäfte. Sei geduldig, immer fröhlich und guter Dinge!

Nachdem das Theilen in zwei Hälften ziemlich gut begriffen worden, so dass die meisten Kinder mit Leichtigkeit eine Hälfte von 10, 8, 6, 4, 2 Fingern, Strichen oder Kugeln angeben können, schreitet man zum Theilen in Drittel. Man übe es an den Größen 3, 6, 9, so lange, bis es gut begriffen ist. Ein zu schnelles Fortschreiten wirkt gerade beim Theilen äußerst verwirrend. Bei den damit verbundenen Sprechübungen unterscheide man ja sorgfältig die beiden Fragen: „Wie heißt jeder der 3 Theile?“ und „Wie groß ist jeder der 3 Theile?“ Ferner beginne man nach dem Theilen damit, die 3 gleichen Theile der Reihe nach mit den Sätzen vorzuführen: „Dies ist ein Drittel von 3, 6, 9; dies (das 2. Drittel) ist auch ein Drittel von 3, 6, 9; dies (das 3. Drittel) ist auch ein Drittel von 3, 6, 9.“ Darauf folge der durch Vergleichung der 3 Drittel gewonnene Satz: „Jedes Drittel von 3, 6, 9 ist = 1, 2, 3.“ Die Sache ist wichtiger, als sie auf den ersten Blick zu sein scheint. So wie man den Ausdruck braucht, „der dritte Theil“*) fasst das Kind von den 3 gleichen Theilen nur den einen, den letzten, ins Auge. Den ersten denkt es sich als ersten, den folgenden als zweiten und nur den letzten als den „dritten“ Theil. Diesen Irrthum zu verbannen, bezeichne man jeden Theil mit dem Worte „Drittel“. Aber dies ist nicht genug. Um den Begriff zur vollständigen Klarheit zu bringen, gehört dazu, dass die Größe genannt werde, von der dieser Theil ein Drittel ist. Daher die nothwendige Frage: Wie heißt jeder dieser 3 gleichen Theile? Die Kinder bleiben lange Zeit die Antwort schuldig und verwechseln beständig den Namen des Theils mit der Zahl, welche dessen Größe angibt. Ich habe scherzweise den Kleinen gesagt: Jeder Theil ist ein Adliger, ein Herr von . . . . . Da es sich empfiehlt, ein Drittel von 6 schriftlich zu bezeichnen $^1/_3$ von 6: so wirkt der Scherz so überzeugend, dass die Kinder bald auf das Richtige kommen. Diese Bezeichnung des so neu gewonnenen Begriffes ist um so nothwendiger, da die Schüler leicht verleitet werden, bei dem Wörtchen von an ein Abziehen vom Ganzen zu denken. Ich wurde einst darauf aufmerksam, als einer meiner besten Schüler behauptete: Ein Drittel von 6 sei 4. Als er zum zweitenmal meinte: Ein Drittel von 9 sei 6, wurde mir seine irrthümliche Auffassung und damit zugleich das Mittel klar, dieselbe zu beseitigen. Ebenso nothwendig ist die Frage, wie groß jedes Drittel von einer bestimmten Zahl sei. Um die Kinder später bei der Frage nach der Größe bestimmter Theile zum selbstständigen Theilen zu veranlassen, empfiehlt sich's, der Phantasie Anhaltspunkte zu geben. Bei

*) Dieser Ausdruck muss gebraucht werden, um das Wort Drittel davon herzuleiten.

der Aufgabe 10 Birnen in 5 Theile zu theilen, frage man, wieviel Säcke, Taschen oder Körbchen man dazu brauche und wieviel Birnen in jedes dieser Dinge hineinzulegen seien. Wer zu solchen Behauptungen und Vorschlägen vornehm die Achseln zuckt und meint, das sei ja gar nicht nothwendig, das könne man als kleinlich übergehen, der mag immerhin Anlage zu einem gelehrten Docenten besitzen, aber ein Lehrer ist er sicherlich nicht. Unsere Kunst besteht darin, genau das Wesen und Arbeiten der Kindesseele zu erforschen und mit peinlicher Gewissenhaftigkeit darauf zu achten, dass das gesunde logische Denken in keiner Weise beeinträchtigt oder auf Irrwege geführt werde. Jede Verwirrung, jede Unklarheit wirkt hemmend auf die geistige Entwicklung der Kleinen. Wenngleich kräftige Geister sich später zurechtfinden: ihre Entwicklung muss immerhin bei Vermeidung von Irrwegen sich normaler und besser gestalten.

Nachdem man noch das Theilen in Viertel und Fünftel wacker geübt hat, kann man endlich klar machen, dass eine Größe in einer anderen 1 ×, 2 ×, 3 × enthalten ist, oder darin so vielmal steckt.

Diese Übungen machen Schwierigkeiten, da man dazu weder die Hände, noch die Kugeln der Rechenmaschine verwenden kann. Die Kinder verlangen ein Gefäß, eine Hülle, worin die Theile wirklich enthalten sind, worin sie wirklich stecken. Es ist um der Ordnung willen nicht möglich, jedem Kinde solch ein Gefäß, etwa ein Säckchen oder Schächtelchen zu geben. Die dazu noch nöthigen Bohnen oder Kügelchen werden auf die Erde geworfen und verursachen zuviel Störung.*) Der Lehrer muss selbst ein Körbchen mit Kartoffeln oder Kastanien in die Classe bringen und mit Hilfe dieses Anschauungsmittels die neuen Begriffe erörtern. Dies lässt sich leicht ausführen; aber durch dies Vorzeigen kann das Wissen nicht in ein Können verwandelt, es kann den Kindern nicht die nöthige Fertigkeit beigebracht werden. Da können Zeichnungen an der Tafel gut aushelfen. Man zeichnet mehrere Ellipsen; in jede 10 Striche. Man bezeichnet sie als ebensoviel Säcke, in denen 10 Striche stecken. Macht man um je 5 dieser Striche einen Kreis, so gewinnen die Kinder leicht die Anschauung, dass in einem Sack voll 10 Strichen 5 Striche 2 × enthalten sind. Auf gleiche Weise zeigt man, dass 2 Striche in dem Sack voll 10 Strichen 5 × stecken. Nachdem man diese Übungen einigemal wiederholt und durch Sprechübungen befestigt hat, veranlasst man die Kleinen selbst solche Säcke zu zeichnen, selbst durch Kreise zu erforschen, wievielmal eine bestimmte Größe in der Größe 10 enthalten ist, und die gewonnene Erkenntnis in kurzen Sätzen auszusprechen. Selbst mangelhaft begabte Kinder kommen dadurch leicht zu sicherem Verständnis.

Wir sind nun so weit gekommen, dass die Kinder die zum verständigen Rechnen nöthigen Vorbegriffe durch Anschauung gewonnen haben.

Mittlerweile sind 3 auch wol 4 Monate vergangen. Die Kleinen vermögen im Zahlenkreise bis 10 die einzelnen Größen in Halbe, Drittel, Viertel und Fünftel zu theilen, wissen anzugeben, wievielmal eine kleinere Größe in einer größeren enthalten ist, verstehen mehrere Größen zu einer einzigen zusammenzuzählen und eine oder mehrere davon abzuziehen. Aber Sicherheit im Können ist noch nicht vorhanden. Sie müssen bei jeder ein wenig schweren

*) Bei Privatunterricht lässt sich's machen.

Aufgabe zu den Fingern oder zu Strichen greifen, um die Aufgabe mit Hilfe der Anschauung zu lösen.

Nur Geduld, nur unverzagt! Nun beginnen aber die Eltern, namentlich die Mütter, unruhig zu werden. „Mein Kind“, ruft solch eine brave Frau aus, „besucht 4 Monate die Schule und kann noch nicht einmal das Einmaleins! Was ist das für eine Anstalt! Was ist das für ein Lehrer!“ Einzelne Väter mischen sich drein und es entsteht ein arges Geschrei.

Junger Freund! Habe mit solchen Laien Geduld. Vor allen Dingen spare Deine Worte; lass Dich nie mit Laien in eine Discussion ein. Die guten Leute verstehen in Schulsachen mehr, als wir alle; sie behalten stets Recht und Du — Unrecht. Jene goldene pädagogische Regel bewährt sich auch dabei als ganz vorzüglich. Aber in einer Hinsicht kann solch ein Geschrei einem jungen Anfänger nützen. Er vergisst bei dem Eifer, jene Vorbegriffe recht klar beizubringen, nur zu leicht die Forderung, eine genügende Fertigkeit im Rechnen zu erzielen.

Wie ist das Ziel zu erreichen? Die alten Lehrerinnen, welche kein Seminar besucht hatten, halfen sich auf folgende Weise: Sie schrieben 2 und später mehrere Reihen recht großer, vielstelliger Zahlen über einander und brachten erst mechanisch bei, in welcher Weise auf der Tafel solche Zahlen zusammenzuzählen, resp. von einander abzuziehen sind. Nachdem diese Regeln den Kindern erst geläufig waren, gewannen sie durch das tägliche Zusammenzählen und Abziehen allmählich die Fertigkeit, im Zahlenkreise bis 20 Zahlen von einander mit ziemlicher Leichtigkeit abziehen und zusammenzählen zu können. In ähnlicher Weise wurden die Regeln für das Multipliciren auf der Tafel gezeigt und durch beständige Übungen an oft ellenlangen Aufgaben erlangten die Kinder die Fertigkeit das Einmaleins zu können. Beim Dividiren trat naturgemäß die Stockung ein, da die Kinder keine Ahnung vom Theilen hatten und nicht begreifen konnten, dass eine Zahl in der anderen mehrmal enthalten sein könne. Aber jene Fertigkeit in der Handhabung des Einmaleins und im Abziehen und Zusammenzählen wurde auf diesem Wege in der That gewonnen.

Gottlob ist solch ein gedankenloses Treiben in den Schulen nicht mehr zu finden; aber wir können, wenngleich wir's verurtheilen, doch daraus Lehren ziehen. Wir müssen durchaus für Übungen sorgen, durch welche das auf unserem Wege durch Anschauung gewonnene Wissen in ein Können verwandelt wird. Solche Übungen müssen sämmtliche Vorbegriffe, die wir beigebracht haben, zur praktischen Anwendung bringen. Sie müssen täglich angestellt werden, damit Alles in „Fleisch und Blut“ übergehe, damit das Kind solche Aufgaben schnell und sicher auch ohne Anschauung zu lösen vermöge. Die Aufgaben, welche man täglich stellt, um die erlangte Fertigkeit zu prüfen, genügen nicht. Man muss Aufgaben an der Tafel zusammensetzen: $^1/_3$ von $9 \times 2 - 4 \times 5$ in $10? \times$. Man lehre die Kinder, die einzelnen gewonnenen Resultate herunterzuschreiben, damit sie später das Ganze noch einmal überrechnen können. Dann erhält die vollständig gelöste Aufgabe folgende Gestalt:

$$^1/_3 \text{ von } 9 \times 2 - 4 \times \; 5 \text{ in } 10 = 1 \times$$

3 6 2 10.

Selbstverständlich werden diese Rechnungen an der Wandtafel so lange geübt, bis die Kinder sie auf ihren Tafeln selbstständig rechnen können. Wer irgendwie

rathlos ist, wird angehalten, sich durch Striche die Anschauung selbst zu verschaffen. So erlangen wir auf vernünftige Weise, was jene Pfuscher auf unvernünftigem Wege durch Dressur und Quälerei zu erzielen versuchten. Die Kleinen gewinnen diese Übungen gar bald so lieb, dass sie stürmisch um die sogenannten „langen Aufgaben“ bitten. Sobald sie dieselben selbstständig zu lösen vermögen, kann man mehrere zur häuslichen Übung aufgeben. Steter Tropf höhlet den Stein; beständiges Üben bringt die nöthige Fertigkeit. Später hat man bei größeren Aufgaben sorgfältig darauf zu halten, dass beim Theilen erst der Theil berechnet und mit dem vorher berechneten Theil in der geforderten Weise behandelt werde. Eine solche Aufgabe nimmt dann ausgerechnet folgende Gestalt an:

$$\underset{5}{\tfrac{1}{3}\text{ von }15} + \underset{3}{\tfrac{1}{4}\text{ von }12} - \underset{4}{\tfrac{1}{2}\text{ von }8} \times 9 = 36^{*)}$$

$$\qquad\quad 8 \qquad\qquad 4.$$

Dies muss sorgsam geübt werden.

Wir schreiten nun zur Behandlung des Zahlenkreises von 10—20. Hier merkt ein aufmerksamer Lehrer gar bald, dass die Veranschaulichung der einzelnen Übungen aufhören muss. Bei Behandlung der Größen 11, 12, 13, 14, 15, 16 geht's noch; aber drüber hinaus macht's zuviel Mühe, die nöthigen Striche zu machen, und die dadurch verbrauchte Zeit steht mit dem erzielten Gewinn nicht im richtigen Verhältnis. Da heißt es den Übergang zum wirklichen Kopfrechnen erleichtern. Da heißt es, zugleich sorgfältig die Fähigkeit der großen Mehrzahl der Kinder in der Classe studiren, um nicht zu schnell vorwärts zu gehen, die begabtere Minderzahl ungebürlich zu fördern, die weniger begabte Mehrzahl ungebürlich zu vernachlässigen.

Von unbedingtem Nutzen sind die Übungen, wie Grube sie gelehrt hat. $12 = 12 \times 1 = 6 \times 2 = 4 \times 3 = 3 \times 4 = 2 \times 5 + 2$ und so fort; von gleichem Nutzen die „langen Aufgaben.“ Aber trotzdem wird man finden, dass die Kleinen am liebsten zu den Strichen greifen, um sich erst die Anschauung zu verschaffen. Das rechte Kopfrechnen will ihnen nicht in den Sinn.**)

Wie hat man sie dazu anzuleiten? Hier, Lehrer, zeige Deine Kunst und Deine Geduld. Wenn es Dir gelingt, die Kinder im Zahlenkreise bis 24 zu leichtem und sicherem Kopfrechnen zu bringen, so hast Du überhaupt gewonnen. Die Zahlenkreise bis 100 durchzuarbeiten ist dann ein wahres Spiel. Darum unverzagt und geduldig, wenn's hier immer wieder stockt, wenn die kleinen Geister sich immerfort träge im Denken zeigen. Bedenke, dass Kopfrechnen für sie eine wirklich schwere Arbeit ist. Sieh Dir einmal nach der Stunde, in der Du unermüdlich und ohne Unterbrechung gearbeitet hast, die besten Schüler an. Die Augen leuchten ihnen noch von der Freude über ihr Können, über Dein Lob; aber fühle einmal, wie ihre Stirnen glühen, wie das kleine Gehirn fiebert. Kopfrechnen ist eine schwere Arbeit, glaube es mir!

Lass Dir rathen!

Du hast 17 Striche an die Wandtafel gezeichnet und willst diese Zahl nach der Grubeschen Weise zerlegen.

---

*) Es empfiehlt sich $\frac{1}{3}$ von 15 etc. mit einem darüber gezogenen Halbkreise als einen Begriff darzustellen.

**) Mit Ausnahme der „mathematischen Köpfe“. Ich habe dies bei Knaben vielfach beobachtet.

„Heute zeichnen wir keine Striche! heute rechnen wir wie Professoren. Wer wird noch Striche zeichnen!" Im Nu setzen sich die Kerlchen in Positur; jeder will ein Professor sein.*) Auf die Frage $17 = ? \times 2$ erhält man keine oder falsche Antworten. Nun zu den Zwischenfragen! $16 = ? \times 8$. Da geht's schon besser. „Diese $8 = ? \times 2$; jene $8 = ? \times 2$; beide zusammen oder $16 = ? = 2$. Da erhält man schon richtige Antworten und schließlich auch von einigen der gewecktesten Kinder die Antwort, dass $17 = 8 \times 2 + 1$ ist. In ähnlicher Weise vergleichend, auf Früheres zurückführend, combinirend arbeitet man die Grubeschen Reihen durch. Aber man hat dabei gefunden, dass von 40 Kindern kaum 4—6 auf diese Denkübungen eingehen und mit Hilfe der Zwischenfragen zu den richtigen Resultaten gelangen. Dies darf uns nicht befriedigen. Wir dürfen nicht, wie Lehrer an höheren Schulen sprechen: „Wer unserm Unterrichte nicht schnell genug folgen kann, der gehe ab; der gehört in die Elementarschule; der eignet sich weder zum Studiren, noch zur Bekleidung höherer Ämter im Staate." Wir dürfen im letzten Theil des Schuljahres die zu schwachen Geister weniger beachten, weil diese unbedingt den ganzen Cursus noch einmal durcharbeiten müssen. Aber bis über die Hälfte der Zeit hinaus sollen wir gerade die schwächer begabten Kinder am meisten ins Auge fassen. Das ist heilige Lehrerpflicht.

Daher Geduld und unermüdliches Üben.

Wie können wir diesen schwächeren Kindern zu Hilfe kommen?

Für sie sind jene oben angedeuteten feineren Übungen, die sich für die stärkeren als reines Gold erweisen, fast nutzlos. Hier und da leuchtet unter ihnen auch wol ein Auge auf und zeugt von richtigem Verständnis; aber im allgemeinen bleiben sie dabei dumpf und stumpf dreinschauend sitzen.

Da bleibt nur übrig, ihnen halb mechanische Hilfsmittel an die Hand zu geben.

Wenn der gewandte Junge $17 - 8$ ausrechnen soll, so sagt er sich: $16 - 8 = 8$; $17 - 8 = 9$. Diesen Gedanken wird der wenig begabte nie fassen. Daher lehre man ihn, 8 Finger aufheben und von 17 abzählen; bei der Aufgabe $15 + 6$ die kleinere Anzahl zu der größeren zuzählen. Ich weiß kein anderes Mittel.**)

Desgleichen lehre man bei der Frage $17 = ? \times 2, 3, 4$ das Einmaleins bis 16 resp. 15 aufsagen. Sobald die kleinen Dummerchen erklären 3×5 resp. $5 \times 3 = 15$, lässt man inne halten und nachsehen, wieviel an 17 noch fehlt. Desgleichen veranlasse man sie bei dem für sie so sehr schwierigen Theilen und Enthaltensein immer an das (so weit) gelernte Einmaleins zu denken, so dass sie begreifen lernen, $^1/_3$ von $15 = 5$; denn $3 \times 5 = 15$; $^1/_5$ von $15 = 3$; denn $5 \times 3 = 15$; daher steckt auch 5 in 15 $3 \times$, 3 in 15 $5 \times$. Wie soll man's machen? Dem geborenen Künstler gibt man den Stift in die

*) Man gestatte mir hier eine kleine Abschweifung. Anfänger mögen sich doch ja merken, dass namentlich bei kleinen Kindern sich's in vieler Hinsicht sehr wirksam erweist, sie so „bei der Ambition zu fassen". Die unruhigste Classe wird still, sobald man ruhig sagt: „Ich sehe nur ein artiges ruhiges Kind, das habe ich sehr lieb". Sofort will jeder dies artige Kind sein und wird still. Wieviel unnütze Worte werden dadurch erspart!

**) Dies ist ein mechanisches Abziehen und Zusammenzählen, weil es ohne Anschauung vollzogen wird und der rechte Begriff der dadurch gewonnenen Größen nicht klar werden kann. Aber es gibt doch die nöthige Übung.

Hand, gibt ihm einige Anleitung zum Schattiren und Farbenmischen und er wird uns bald reizende Sachen hinzaubern; dem Stubenmaler ist damit nicht geholfen, er bedarf der Schablonen.

Für den Übergang zum Kopfrechnen empfiehlt sich's auch, statt der bisher angewandten Striche in die Kreise Ziffern zu schreiben. Drei Kreise in denen die Ziffer 5 steht und daneben 2 Striche werden beim Sprechen als $3 \times 5 + 2$ bezeichnet.

Hier noch ein Wink. Es existiren Rechenbücher, welche nach der Grubeschen Methode die Zahlenkreise bis 100 behandeln. Sie pflegen zu früh eine Menge Aufgaben mit benannten Zahlen zu bringen. Darnach möge man sich nicht richten; denn man hat mit den reinen Zahlenverhältnissen soviel zu thun, dass die Fertigkeit im Rechnen durch jene Benennungen schwer beeinträchtigt wird. Die Bezeichnungen machen den Kleinen anfangs Vergnügen — darum mag man sie immerhin zur Abwechslung bringen — aber sie müssen auf die reinen Zahlenverhältnisse noch soviel Mühe verwenden, dass sie durch Bezeichnungen, die ihre Phantasie auf vielleicht gar sehr interessante Dinge lenken, zu arg zerstreut werden.

Aufgaben mit benannten Zahlen müssen gegen das Ende des Jahres, wenn die Kleinen im Zahlenkreise bis 36 ziemliche Gewandtheit erlangt haben, ganz besonders geübt werden, um die kleinen Geister zu richtigem Schließen anzuleiten.

Voraus geht die Kenntnis der gebräuchlichsten Münzen, Maße und Gewichte. Dazu eignet sich in vorzüglicher Weise der Lehrapparat von Professor Bopp. Man stellt die Messungen mit Metern, Decimetern und Centimetern an, man zeigt ein Gramm, ein Loth, ein Pfund, ein Kilogramm, vor und wägt auf einer Wagschale vor den Augen der Kleinen verschiedene Dinge. Die scheinbar gekauften Dinge werden mit den gangbarsten Münzen bezahlt. Das macht viel Freude, würde aber keine Fertigkeit im Rechnen und noch weniger im logischen Schließen erzielen. Daher vielfache Übungen an der Wandtafel. 1 ℔ — durch einen Strich bezeichnet — kostet 3 ℳ; dann kosten 3 ℔ $3 \times 3 = 9$ ℳ. Die 3 Pfunde werden durch 3 Striche bezeichnet, unter jedem Strich bezeichnet eine 3 die Anzahl der Markstücke, die dafür bezahlt werden müssen. 1 ℔ kostet 4 ℳ 5 ₰; dann kosten 5 ℔ 5×4 ℳ $+ 5 \times 5$ ₰. Bei jeder Aufgabe wird der Schluss mit wenn und folglich sorgsam geübt. Er darf nie unterlassen werden. Namentlich muss man große Sorgfalt auf das Einüben der Schlüsse bei Aufgaben zum Theilen und Enthaltensein verwenden. „Wenn 6 ℔ — 6 Striche — 30 ℳ kosten, so kostet 1 ℔ $^1/_6$ von 30 $= 5$ ℳ.“ „Wenn 6 ℔ 24 ℳ 18 ₰ kosten, so kostet 1 ℔ $^1/_6$ von 24 ℳ $+ {}^1/_6$ von 18 ₰ $= 4$ ℳ 3 ₰.“ „Wenn 1 ℔ 6 ℳ kostet, so erhält man für 30 ℳ soviel ℔ als 6 in 30 enthalten sind $= 5$ ℔.“ Das will sehr lange und sehr sorgfältig geübt sein. Dabei muss von Zeit zu Zeit die Anschauung wieder zu Hilfe genommen werden. Aus der Summe von 30 Kugeln oder Kastanien, welche 30 ℳ repräsentiren, werden nacheinander 5×6 Einzeldinge herausgenommen. Jedesmal heben die Kinder einen Finger auf, der 1 ℔ bedeutet. Sovielmal 6 aus der Summe 30 genommen werden kann, soviel einzelne Pfunde kann man erhalten. Gut geleitete Sprechübungen thun da ganz vorzügliche Wirkung.

Ich glaube durch diese kurze Beleuchtung des ersten Rechenunterrichts,

nach Grubescher Methode, manchem jungen Anfänger und namentlich mancher eben in das Amt tretenden Lehrerin einen guten Dienst erwiesen zu haben. Wer in dieser Weise arbeitet und sich daran gewöhnt, jeden seiner Schritte wissenschaftlich zu beleuchten und in jeder Stunde die Eigenthümlichkeit und die allmähliche Entwicklung der Kleinen sorgfältig zu studiren, der kann und wird durch solch ein Arbeiten gar bald zur Meisterschaft gelangen. Aber die Sache ist nicht leicht, es gehört dazu jahrelange sorgfältige Übung. Wer nicht offene Augen und Ohren hat, lernt's nie!

Die Cultur des Bauernstandes und die Stellung der Volksschullehrer.

Von Joseph Niemetz-Linz.

(Schluss.)

VI. Factor: Die Lehrerschaft.

Soll.

Verhalten: A) Im allgemeinen, d. h. in Ausübung ihres Berufes überhaupt: Entschieden und unter allen Umständen fördernd.

Beweggründe. Ein Mensch, der etwas weiss, fühlt das Bedürfnis, es einem Genossen mitzutheilen, der es noch nicht weiss. Beruht dies auf einem natürlichen Gesetz, so wird dasselbe um so gewisser und bereitwilliger zur Geltung gebracht, wenn diese Mittheilung zugleich berufliche Pflicht ist. Und so wird denn auch der Lehrberuf von jedem guten Menschen, der sich ihm widmet, — notorisch schlechte, unmoralische Leute werden ja ohnehin nicht zum Lehrberufe zugelassen, bez. davon entfernt — gern und mit der besten Absicht ausgeübt.

Jeder Lehrer will zunächst beim Kinderunterrichte möglichst große und nachhaltige Erfolge erzielen. Er wendet die besten ihm bekannten Methoden an und trachtet auch nach Möglichkeit, den Unterricht für die Zwecke der Erziehung zu verwenden, kurz: er ist aufrichtig bestrebt, seinen Posten in dieser Hinsicht voll und ganz auszufüllen. Ehr- und Pflichtgefühl, die Liebe zum Berufe und zu den Kindern verleihen ihm die Kraft, unter oft schwierigen Verhältnissen den Kampf mit ungezählten Hindernissen aufzunehmen und darin auszuharren.

Überzeugt von dem Werte der Bildung, — er könnte ja sonst seinem in materieller Hinsicht nicht verlockenden Beruf keine Liebe entgegenbringen, — beklagt jeder Lehrer aufrichtigst das Vergessen so vieles Gelernten nach dem Austritte aus der Schule und ist bereit, durch Ermöglichung einer Fortbildung das in der Schule mühsam Beigebrachte dem heranwachsenden Menschen möglichst ungeschmälert zu erhalten.

Aus demselben Grunde, und auch noch, um seiner Schularbeit mehr Unterstützung von Seite des Hauses zu verschaffen, ist jeder Lehrer auch bestrebt, die Volksbildung zu heben.

Eine anders denkende und handelnde Lehrperson ist eine psychologische Unmöglichkeit.

Mittel. Der Lehrer holt sich Belehrung aus Methodenbüchern, berücksichtigt die Wünsche und Winke der Vorgesetzten, befolgt Rathschläge der Collegen, kurz: thut alles, was ihm zur Förderung und Erreichung des Lehrzieles als dienlich erscheint.

Die ausgetretenen Schüler finden ihren Lehrer stets bereit, ihnen mit Rath und That beizustehen. Nicht selten erhalten Knaben Musik-, Mädchen Gesangunterricht; der Lehrer leiht Bücher und ertheilt bereitwillig Fortbildungsunterricht.

Beim Umgange mit Erwachsenen benützt der Lehrer jede Gelegenheit, den Einzelnen wie der Gesammtheit durch das, was er besser versteht als das ihn umgebende Volk, zu nützen.

Erfolg. Die Kinder lernen lesen, schreiben und rechnen, einiges aus den Realien, so weit und so gut es die vielen mit in Rechnung zu ziehenden Factoren nur ermöglichen.

Bildungsbedürftige Jünglinge und Mädchen können sich weiter bilden (letztere bei Lehrersfrauen und in neuerer Zeit bei Lehrerinnen), und auch Männer aus dem Volke werden theils unmittelbar (durch den Umgang mit dem Lehrer, durch von ihm erhaltene oder erklärte Zeitungen), theils mittelbar (durch schulbesuchende Kinder) zur Erweiterung ihrer Einsicht angeregt.

B) im besonderen: Ausführend und fördernd, so weit es eigene Ausbildung, der Stand der Pädagogik und das Verhalten der mitwirkenden Factoren gestatten.

Beweggründe. Vom Volke als ein Hauptbedürfnis empfunden, von der Philosophie als solches begründet, von der Pädagogik in einem allgemein anerkannten System für die erfolgreiche Vermittlung gehörig präparirt, von den regierenden Gebildeten, dem Augapfel gleich, auf jede nur mögliche Weise geschützt, gepflegt und gefördert, von den Vorgesetzten der Schule einmüthig der Wissenschaft gemäß vertreten, von der weitaus großen Mehrzahl der übrigen Gebildeten als Sache der Staatswolfahrt, der Humanität wie der Religion hochgehalten, — stellt sich uns die Jugenderziehung und Volksbildung als jenes Feld dar, zu dessen Bearbeitung und Bepflanzung der Lehrer im eigentlichsten Sinne des Wortes berufen ist.

Wol wissend, dass Einsicht die Grundlage der Verstandes-, Gewöhnung die Hauptbedingung der Gemüthsbildung ist, überzeugt davon, dass einzig und allein durch ein planmäßiges Zusammenwirken dieser Mittel das Ziel aller menschlichen Erziehung — der offene, edle Charakter — erreicht oder mindestens mit Aussicht auf Erfolg angebahnt werden kann, vereinigen alle Factoren ihre Bestrebungen dahin, die Schule und alle der Menschenerziehung dienenden Anstalten stets auf der Höhe der Zeit zu erhalten. Fachmänner, Gelehrte und Künstler wetteifern darin, die Aufgabe der Schule nach Kräften mit fördern zu helfen.

Praktische Schulräume, treffliche Lern- und Lehrmittel, alles, vom Größten bis zum Kleinsten, dem einen großen Zwecke der Menschenerziehung systemmäßig angepasst, ist dazu bestimmt, die schwierige Arbeit des Lehrers und Volkserziehers zu erleichtern und zu fördern.

Und mitten darin waltet dieser mit Eifer, Liebe und Lust seines Amtes. Ihm zur Seite, sein Wirken ergänzend, betheiligt sich der Geistliche des Ortes an der Errichtung der Grundpfeiler menschlicher Glückseligkeit.

Das des einen wie des anderen der beiden Volksbildner unwürdige Verhältnis entschwundener Zeiten und die daraus hervorgehende Uneinigkeit und Eifersucht, die früher so unsägliches Unheil gestiftet, ist einem vernünftigen Einvernehmen gewichen, das sowol für die Schule wie für die Kirche die besten Früchte trägt. Nicht wenig hat dazu die geistige und materielle Gleichstellung dieser beiden Stände beigetragen.

So arbeiten sie denn, getragen von der Begeisterung für ihren beiderseitigen hohen Beruf, im Verein mit den übrigen etwaigen Gelehrten des Ortes und mit den Eltern an der Erziehung der Jugend und dem geistigen und materiellen Fortschritt des Volkes.

Mittel. Vervollkommnung der theoretischen und praktischen Fachgeschicklichkeit durch Lectüre, Probelectionen; Mittheilung und Besprechung von psychologischen Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Schul- und Volksbildung (Conferenzen) werden eifrig benützt, um allen sich darbietenden sachlichen und methodischen Schwierigkeiten mit Erfolg zu begegnen.

Äußere Hindernisse werden im Keime von den dazu berufenen Factoren bekämpft und mit Energie beseitigt. Lehrer, Geistliche und Schulbehörden arbeiten sich dabei gegenseitig in die Hände, alle den einen Hauptzweck der Erziehung vor Augen habend.

Die Kanzel der Kirche und die Erziehungs-Section des Volksbildungsvereines sorgen dafür, dass bei der Kindererziehung im Orte rationell vorgegangen werde, dass etwaige Verwahrloste oder der elterlichen Erziehung Beraubte bei guten Leuten oder in besonderen Anstalten erzogen werden.

Das Betragen der Kinder auf Wegen, Spiel- und öffentlichen Plätzen wird von den Mitgliedern des Erziehungs- und Volksbildungsvereins stets überwacht.

Lehrer und Geistliche sind auch die Seele des letztgenannten Vereines des Ortes. Es werden von demselben regelmäßige Versammlungen zu Fortbildungs- und geselligen Zwecken veranstaltet. Namentlich die letzteren werden zur Veredlung der Umgangsformen herangezogen. Was den Städtern Lese-, Gesang- und Turnvereine bieten, das gewähren dem Landvolke die gleichartigen Sectionen des Volksbildungsvereines.

Erfolg. Der Jugendunterricht weist die gewünschten Erfolge auf; Lesen und Schreiben, die man früher irrthümlicherweise für die Endzwecke der Volksschule ansah, werden nur als Mittel zur Bildung und Festigung des kindlichen Erkenntniskreises verwendet, dessen Pflege jetzt in den Mittelpunkt des Unterrichtes getreten ist. — Auch die Erziehung zur Ordnungsliebe, Reinlichkeit, Freundlichkeit und zum Wolwollen, auf den Gedankenkreis gestützt und durch Gewöhnung in und außer der Schule gepflegt, zeigt erfreuliche Resultate.

Unter dem Einflusse der geistigen Fortbildung überhaupt, der Poesie, des Gesanges, des Turnens, des Umgangs mit gebildeten Erwachsenen insbesondere bessern sich Sitte und Moral des jungen Volkes, während Eltern und andere wolmeinende ältere Personen an dem sichtlichen Gedeihen der jungen Generation und an den das Wol der Einzelnen wie der Gesammtheit fördernden Früchten der Bildung die reinste und innigste Freude empfinden.

Nicht minder zeigt das materielle Wol einen erheblichen Fortschritt, da Landwirtschaft, Gewerbe und Handel, den gewonnenen Einsichten gemäß, besser und rationeller betrieben werden.

Haben.

Verhalten: a) im allgemeinen: wie bei Soll.

b) im besonderen: Ausführend und fördernd, **soweit es die eigene Ausbildung, der Stand der Pädagogik und das Verhalten der mitwirkenden Factoren gestatten.**

Beweggründe. Mit oben erörterter Thatsache hatten und haben die Bildungsfeinde zu rechnen. Wol wissend, dass der Volksschullehrerstand ein rascheres Vorwärtsschreiten und allgemeineres Umsichgreifen der Cultur herbeiführen kann, wenn er mit den erforderlichen Vorbedingungen dazu ausgestattet wird, war und ist es ihre eifrige Sorge, ihm diese letzteren vorzuenthalten.

Die grausamsten Mittel (unsittliche Zwecke lassen sich nur wieder durch unsittliche Mittel erreichen) konnten um so leichter angewendet werden, als sie das uncultivirte Volk ganz auch in dem eigenen, der Bildung abgeneigten Interesse für recht und billig fand.

„Der Staat hat Wichtigeres zu bezahlen; zu Landesumlagen für Schulzwecke müssten auch wir beisteuern; wer die Volksschule in erster Linie benützt, der soll auch ihre Lehrer bezahlen“ — so erfand man das Schulgeld. Den ärmsten Leuten wurde eine Steuer aufgebürdet für eine Sache, der sie, ihrer Meinung nach, leicht entrathen könnten. Da dieser Classe die geringste Zahlung als eine unerschwingliche Last erscheinen musste, so war es klar, dass das Schulgeld nicht hoch sein durfte. Der Lehrer musste das einsehen und sich mit einem Lohn begnügen, der ihn unter den Taglöhner heruntersetzte. War dadurch der Lehrer materiell und moralisch degradirt, — ein bewährtes Mittel, um ihn unterwürfig und gefügig zu erhalten, — so gab dies noch den prächtigsten Vorwand zum Verdecken des zweiten für das Unschädlicherhalten der Cultur ebensoviel versprechenden Mittels — der geringen Bildungsstufe des Lehrers. „Denn,“ folgerten die edlen und hochwürdigen Herren, „wenn dem Lehrer eine so schlechte Bezahlung in Aussicht steht, so können wir ihn nur eine diesem Einkommen entsprechende geringe Bildungsstufe erreichen lassen, sonst wäre er unzufrieden. Andererseits hat man wieder den Lehrern gegenüber, wenn sie über ihre niedrigen Bezüge zu klagen wagten, mit einer Ungerechtigkeit die andere zu rechtfertigen gesucht: „Was wollen Sie?“ Ihr Einkommen entspricht Ihren geringen Studien; Sie hätten mehr studiren und was Höheres werden sollen.“

So bezog z. B. Schreiber Dieses 7 Jahre hindurch als Unterlehrer, nachdem er zwei Unterrealclassen und einen zweijährigen Präparandencurs absolvirt hatte, ein Diensteinkommen von täglichen $28^2/_3$ Kr. (ohne freie Kost) bei freiem Quartier und wurde darauf zum selbstständigen Lehrer befördert mit 210 fl. Jahresgehalt. Das war unmittelbar vor dem Inslebentreten des 1869er Schulgesetzes; da waren schon einige noch schmählichere Stufen der Entlohnung wie der Vorbildung überwunden.

Diese furchtbaren zwei Mittel haben ihre Schuldigkeit gethan und thun sie in einem blos etwas geringeren Maße heute noch.

Aus den 210 fl. sind, dank dem Siege des fortschrittlichen Elements unter den regierenden Gebildeten 4—600 fl. geworden; dagegen sind aber seitdem die Lebensmittelpreise nahezu um das Doppelte gestiegen; und statt der zwei Realclassen und des zweijährigen Lehrcurses ist der letztere auf vier Jahre ausgedehnt worden, wofür aber die beiden ersteren in Wegfall gekommen sind. Da die Bildungszeit fast dieselbe geblieben, ist das doch etwas höhere Maß der gegenwärtigen Lehrerbildung

nur dem etwas vermehrten Stoff und zweckmäßigeren Plan der Lehrerbildungsanstalten zuzuschreiben. Man könnte übrigens auch mit dieser Vorbildung etwas weiter kommen, wenn es nur gestattet wäre, in allem die Wahrheit schon in der Lehrerbildungsanstalt offen und klar zu sagen. So aber muss man einen beträchtlichen Theil des Gelernten über Bord werfen, man muss namentlich die Geschichte von vorn studiren und da, wie überall, auch zwischen den Zeilen lesen lernen. Unsere Culturzustände sind eben nach derart, dass man nur auf Umwegen zur Wahrheit gelangen kann. Und doch gibt's ohne Erkenntnis dieser keine rechte Begeisterung für dieselbe, keinen fruchtbaren, rechtschaffenen Hass der Heuchelei und Lüge! —

Sind wir durch die Besserung unserer materiellen Lage mindestens der Aufnahme unter anständige Menschen endlich gewürdigt worden, so ist die Hebung der geistigen Ausbildung noch weit hinter dem eigentlichen Bedürfnisse zurückgeblieben, denn eine gründlichere Berufsbildung ist jetzt, wie vor 1869, dem von Umständen abhängigen Selbststudium anheimgestellt. Bedenkt man aber, dass das gegenwärtige Volk lesen und schreiben gelernt hat von Lehrern, die ohne ihre eigene Schuld eine noch weit geringere Vorbildung hatten, und dass viele von ihnen noch jetzt in Activität stehen; zieht man in Betracht, dass die Wissenschaft mit dem ihr zufallenden grundlegenden Hauptantheil an der Verallgemeinerung der Cultur noch immer im Reste verbleibt, und erwägt man endlich, welches Heer von Folgen nur aus dieser einen Thatsache zur Erschwerung des Lehrerwirkens unerbittlich hervorgeht: wie schlau und ausgiebig dies von den Bildungsfeinden ausgenützt wird, und in welchem Verhältnisse wir zu diesen letzteren gestanden sind und nun wieder stehen: — so kann man unmöglich über uns ein Schuldig sprechen, wenn wir im Dienste der Cultur nicht das zu leisten vermochten und noch nicht vermögen, was von fortschrittfreundlicher Seite mit anscheinend gerechter Ungeduld verlangt wird.

Wen wird es wundernehmen, und wer will den Stein aufheben gegen einen älteren Lehrer, wenn er als gelungenes Product jener beiden Lehrerbildungs-Mittel sein Wissen und Können, welches denn doch etwas größer ist als das seiner ländlichen Umgebung, auch gleich dieser nach einer gewissen Richtung hin für abgeschlossen und abgerundet hält; wenn die Versicherungen der Geistlichkeit, dass Mehrbildung von der Religion abwendig mache und dadurch die Moral gefährde, auch seinen eigenen Anschauungen entsprechen? — Wenn er demgemäß die Lehrziele in den Realien für übertrieben findet, zumal ihm hierzu weder geeignete Lern-, noch hinreichende Lehrmittel zur Verfügung stehen, und er ohnehin mit der Beibringung des nach dem Gesetze, der geltenden Pädagogik (s. Kehr) wie seiner eigenen Überzeugung viel wichtigeren Lesens, Schreibens und Rechnens genug zu thun hat?

Wer kann es einem solchen Lehrer übel vermerken, wenn er in seiner ohnehin karg zugemessenen freien Zeit für die Volksbildung außer der Schule nur so weit thätig ist, als sich ein Bedürfnis danach äußert, wenn er, die Gleichgiltigkeit, ja Feindseligkeit des Volkes gegen jeden Fortschritt kennend, und überdies etwaiges Missfallen von Seite des Pfarrers, dem er einen Theil seines Einkommens verdankt, fürchtend, sich für außergewöhnliche Anstrengungen in dieser Richtung nur wenig erwärmt?

Wer vermag endlich einen jüngeren, nicht in der Weise befangenen, ja einen Lehrer der neuesten Schule der Trägheit zu zeihen, weil es ihm beim

besten Willen nicht gelingen will, die geistige Trägheit um ihn her zu bannen? Ist es denn möglich, dass einer allein gut machen kann, was so viele vor, neben und über ihm verbrochen haben und was sie noch fort verbrechen?

Man denke sich doch an die Stelle eines Lehrers, der, begeistert für seinen Beruf, seine Mission als Jugend- und Volkslehrer wol kennend, hinauskommt in ein dem Weltverkehr entrücktes Dorf, mit etlichen Hundert Einwohnern! Er lernt Land und Leute kennen, sieht mit Entsetzen, wo und wie weit es fehlt; nimmt andererseits auch wahr, dass noch nicht aller gesunde Sinn vernichtet, indem das Streben vieler rein ist, und nur die Wege, auf denen es verfolgt wird, vom Ziele abseits führen.

Er überschaut sein Wirkungsfeld und fasst die besten Entschlüsse. In die Zukunft blickend, fühlt er sich im voraus beglückt durch die Erfolge, die er nach und nach zu erringen hofft.

Das Nächste, wozu ihn seine tägliche Berufspflicht mahnt, ist die Anbahnung und Herstellung eines guten Verhältnisses zwischen Schule und Haus. Achtung vor dem Schulgesetze, Wertschätzung der Schule, Vertrauen und Unterstützung in Bezug auf seine Schulthätigkeit sind die Ziele, die er vor allem zu erreichen strebt. Wird ihm vorerst dies gelungen sein, dann glaubt er auch Anknüpfungspunkte für die Förderung der Volksbildung finden zu können.

Welche Erfahrungen macht er? Die ganze Gemeinde, mit dem Pfarrer an der Spitze, steht als ein gut organisirter, zum bittersten Kampfe gegen alle Bildungsbestrebungen entschlossener Feind da. Die Publicationen eines hier sehr stark vertretenen schul- und lehrerfeindlichen Vereines und die Zeitungen der dahinter stehenden ebenso mächtigen als rührigen Partei sind das Evangelium der irregeführten Leute.

„Herausreißung der Religion aus den Kinderherzen, Bekanntmachung mit Darwins Affentheorie und anderen unnützen Dingen, Heranziehung künftiger Attentäter und Weltumsturzmänner“, so lauten die Glaubensartikel, welche da in Bezug auf die Neuschule mit schlauer Berechnung tausendfältig verbreitet und mit erwünschter Gedankenlosigkeit geglaubt werden. Von der Kanzel herab werden die Gläubigen aufgefordert, diesem „nur dem Wole des Volkes“ dienenden Vereine beizutreten und dessen Versammlungen zu besuchen, und von derselben Stelle werden alljährlich die Schule mit feindlichen Hieben tractirende „Hirtenbriefe“ vorgelesen und erläutert. Es ist von einem Glück zu reden, wenn der Ortsgeistliche die Einsicht hat, nicht öfter noch auf dieses Thema in dieser Weise zurückzukommen.

Dieses verderbliche, unreligiöse Wirken der Geistlichkeit und die bei Ungebildeten ohnehin vorhandene Geringschätzung der Bildung lassen die Feindseligkeit (im besten Falle das Misstrauen) gegen alle auch noch so guten Intentionen der Schule und des Lehrers fortbestehen; denn während der letztere sich aufs eifrigste bemüht, seine nächsten übelberathenen Mitarbeiter durch gute Unterrichtserfolge mit den Bestrebungen der Schule zu versöhnen, unterschreiben diese die widersinnigsten Petitionen gegen das Gedeihen der Schule.

Und was thun die regierenden Gebildeten? Sie verhelfen diesen Petitionen zum Siege und setzen ein Gesetz durch, welches durch sogenannte Schulbesuchserleichterungen die Schulpflicht verkürzt, die Lehrerbildung einschränkt und die Lehrer der Willkür der Priesterschaft ausliefert.

So ist denn der Lehrer auf dem Lande allein auf sich selbst angewiesen. Da keine Wunder geschehen, von den mitberufenen Factoren keiner seine Pflicht voll und ganz thut, im Gegentheil noch einzelne absichtlich entgegenwirken, er allein aber weder das Fehlende ersetzen, noch alles Verfehlte gut machen kann, so stellen sich denn unerbittlich die Folgen dieser seiner (wol unverschuldeten) Ohnmacht ein: Für seinen Fleiß beim Unterrichte, seine Gewissenhaftigkeit bei Behandlung der Absenzen, seine Consequenz dem Ortsschulrathe gegenüber erntet er kalte Gleichgiltigkeit, Missgunst und nicht selten offene Gehässigkeit; Dank — und sogar Lohn — wird ihm nur für ungesetzliches Vorgehen in Aussicht gestellt. Gelingt es ihm, einen jungen der Schule entwachsenen Menschen für die Fortbildung zu gewinnen, so wird dieser Arme von niemandem angeeifert, von vielen ausgelacht, von anderen direct aufgefordert, „nicht so dumm“ zu sein.

Und bleibt dem unter solchen Verhältnissen wirkenden oder richtiger kämpfenden Schulmanne noch so viel Muth und Zeit übrig, um sich hinaus zu wagen und durch directe Volksbelehrung diesem allgemeinen breiten Strome entgegenzuschwimmen, so muss er allen Scharfsinn zusammennehmen, das Terrain genau untersuchen, Angriffs- und Schutzwaffen wol prüfen und mit der allergrößten Vorsicht anwenden, um — nicht mehr zu schaden als zu nützen. Die Absicht, zu belehren und zu bessern, darf er nicht verrathen, sonst beleidigt er; die nackte Wahrheit, die einen Berg von lieb und theuer gewordenen Vorurtheilen zu erstürmen hat, darf sich noch weniger hervorwagen, und sie in Humor zu kleiden, — dazu fehlt oft der Humor.

Am wirksamsten kann er sie noch auf wol überdachten Umwegen, in vorsichtigst gewählten Hüllen sich herannahen lassen. Dazu aber ist ein Genie zu wenig; es haben an dieser Aufgabe mehrere zu thun. Überdies macht diese Art Lehrthätigkeit meist auch Ansprüche an den Geldsäckel des Lehrers. Glücklich derjenige, der allen diesen Anforderungen nur einigermaßen gewachsen ist! An gutem Willen hierzu fehlt es keinem von uns.

Sollte es aber dem einen oder dem andern an Muth gebrechen, dann verdient er desvegen nicht den leisesten Vorwurf; denn er ist doch nur ein Mensch, und durch seine Kinderschule umsomehr in Anspruch genommen, je gewissenhafter er darin ist. Kraft und Energie haben aber ihre Grenzen. Zudem ist er sich einerseits bewusst, dass er durch seinen Eifer in der Schule auch für die Volksbildung der Zukunft den Grund legt; andererseits ist er jederzeit bereit, auch als Volkslehrer der Gegenwart thätig zu sein, soweit es ihm Zeit, Kraft und Umstände gestatten.

Mittel. Lehrerbildung, Lern- und Lehrmittel waren darnach eingerichtet, die Jugend und das Volk vor der Gefahr des Denkens zu bewahren. Damit der Lehrer nicht etwa das Versäumte nachhole und sich anderen Gebildeten geistig und social gleichstelle, wurde er so schlecht entlohnt, dass ihm die Sorge um seinen hungernden Magen und seine schäbige Kleidung gewiss keinen Gedanken an den Luxus eines Buches oder an den Umgang mit Gebildeten aufkommen lassen konnte.

In neuerer Zeit drängt selbst die ältesten Lehrer außer der durch den Beruf gegebenen Nothwendigkeit der allgemeine Fortschritt der Zeit, nicht stille zu stehen mit ihrer Fortbildung. Die Fach- und Tagespresse, die Bezirkslehrerbibliothek, officielle und Vereins-Conferenzen, das Schulgesetz mit seinen

höheren Forderungen, die staatliche Schulaufsicht, die Thätigkeit jüngerer Collegen und allem voran das Streben, seinem Berufe gewachsen zu bleiben, bringen, schieben sie vorwärts.

Mehr denn je widmet der Lehrer seine ganze Kraft der ihm anvertrauten Schule, um den gestellten Anforderungen zu genügen.

Unvollkommenheit oder gänzlicher Mangel der Lern- und Lehrmittel erschweren ihm seine Arbeit; Widerstand der Eltern gegen die neuen Lehrgegenstände und andere Schwierigkeiten treten ihm in den Weg; er verdoppelt seine Anstrengungen, bekämpft die Hindernisse und sucht soviel zu erreichen, als ihm nur möglich ist.

Durch persönlichen Umgang, Abgabe von Zeitungen und Büchern aus der eigenen und der Schulbibliothek, durch jede geforderte oder willig aufgenommene Belehrung trachtet die Lehrerschaft auch die Bildung des Volkes bez. die Fortbildung den Umständen, Kräften und Mitteln gemäß zu heben.

Erfolg. Der veredelnde Einfluss, den das Bewusstsein, an dem wichtigen Geschäfte der Jugenderziehung so großen Antheil zu nehmen, auf jeden guten Menschen ausübt, hat den Lehrern der früheren Ära die Kraft gegeben, unter so schimpflichen Verhältnissen auszuharren. Sie thaten ihre Pflicht weit besser und gründlicher, als es ihre Ausbildung erwarten ließ, und als es ihrer Entlohnung angemessen gewesen wäre.

Dass unser Volk gegen Lesen, Schreiben und Rechnen, gegen das Bestehen einer Schule überhaupt nicht protestirt, haben wir diesen Männern zu verdanken. Nicht wenige arbeiteten trotz alledem an ihrer eigenen Ausbildung fort und versäumten auch nicht, der Jugend und dem Volke einen Vortheil hiervon zukommen zu lassen. So sind in mancher sogenannten alten Schule Realien mit gutem Erfolge behandelt worden, und Schreiber dieses hat seinerzeit selbst eine in dieser wie in jeder Hinsicht vortreffliche Trivialschule besucht. Ebenso begegnen wir hie und da einem Manne, der seine Belesenheit, seine vernünftigere Auffassung der Dinge dem Umgange mit einem Lehrer oder dessen bescheidener Bibliothek verdankt.

Wenn auch in neuerer Zeit die Erreichung des Lehrzieles hinter jenem Maße zurückbleibt, in welchem es von dem Gesetze, der Behörde und dem Lehrer selbst gewünscht wird, — unter den so vielseitig misslichen und abnormen Verhältnissen kann überhaupt nur von einem relativen Erfolg die Rede sein, — so ist doch mit dem Gewonnenen für einen weiteren Aufbau die Grundlage geschaffen. Wie jetzt gegen die schon lange eingebürgerten mechanischen Elementarfertigkeiten nicht mehr opponirt wird, so werden später die Realien auch als etwas durchaus Nöthiges angesehen werden.

Jugend- und Volksbibliotheken, freiwillige Fortbildungscurse erobern sich zwar sehr langsam, aber doch stetig ein immer weiteres Wirkungsfeld.

So werden unter Mühe und Kampf der Cultur die Wege geebnet.

Sofern es mir in vorstehender Abhandlung gelungen ist, Begriff, Inhalt und Umfang der Cultur wie die bei der Vermittelung derselben in Action tretenden Factoren und Bedingungen nur annähernd der Wahrheit gemäß zu zeichnen, so ist damit eine in demselben Grade richtige Antwort auf die in Rede stehende Frage: wer und inwiefern die geistige Zurückgebliebenheit des Bauernstandes verschuldet hat, gegeben.

Dass diese fragliche Schuld mit Unrecht uns, den zu unterst arbeitenden Taglöhnern und Handlangern der Cultur, beigemessen wird, glaube ich bewiesen zu haben. Wir sind nur das Product unserer (außer unserer Machtsphäre stehenden) Erziehungsfactoren, und an uns soll es nicht fehlen, wenn uns unsere Arbeitgeber und Planmacher die Bedingungen zu besserer, gründlicherer Arbeit schaffen, wie es bisher an uns nicht gefehlt hat, wo diese Bedingungen in wahrhaft kläglicher Weise geboten waren.

Und forschen wir weiter nach, an wessen Adresse wir denn eigentlich unseren Groll zu richten haben, so kommen wir schließlich bei der Cultur selbst bez. ihren hochgelehrten Trägern und Repräsentanten an. Solange diese Herren nicht von ihren Höhen herabsteigen und, sich des Volkes annehmend, die Bildungsfrage einer ernstlichen, ihrer Wichtigkeit würdigen Lösung entgegenführen, ist alle unsere Mühe und Plage zum großen Theile vergebens. Denn solange die Wissenschaft nicht durch ein vom Standpunkte der Ehrlichkeit und Vernunft unanfechtbares System der Erziehung feststellt und den Grundsatz vertritt, dass das Glück des Einzelnen wie die Wolfahrt des Staates von der Höhe der erlangten Culturstufe abhängig ist, ebenso lange wird in den maßgebenden Kreisen das Misstrauen gegen die Bildung und deren ungehinderte Verbreitung fortbestehen, und die Vertreter der geistigen Beschränktheit werden ihre Tendenzen noch fort ohne Schamröthe vorbringen und vertheidigen dürfen.

Haben aber die angesehensten Gelehrten einmal diese Schuld an die Cultur redlich abgetragen, dann versteht es sich von selbst, dass sie die von ihnen vertretenen Gesichtspunkte in der Bildungsfrage auch überall in Schutz nehmen und, soweit es an ihnen steht, zu deren Anerkennung und Durchführung nach Kräften beitragen werden. Richtige Anschauungen über Erziehung und Bildung werden in immer weitere Kreise dringen und zunächst bewirken, dass sich auch die übrigen Gebildeten der Schulen, der Jugend-, Fort- und Volksbildung wärmer und entschiedener annehmen.

Wenn endlich die Anerkennung des hohen Wertes der nach diesem System geregelten Erziehung jenen Grad der Allgemeinheit und innerer Kraft erlangt haben wird, der es nimmer gestattet, diese Erkenntnis zu erschüttern oder deren Verbreitung einzudämmen, dann wird auch, aller Wahrscheinlichkeit nach, der hartnäckigste Gegner der Volksbildung, der geistliche Stand, seine fruchtlose Opposition aufgeben und, seine wichtige Stellung als Bildungsfactor von einem richtigeren Standpunkte auffassend, fördernd an der Vermittelung der Cultur mitarbeiten.

Dann aber wird das „Soll“ meiner Abhandlung in seine Rechte eintreten und die Sünden werden gesühnt sein, derentwegen wir jetzt mit dem wenig erfreulichen „Haben“ zu kämpfen haben. Und wenn dann auf Grund eines woldurchdachten Planes alle berufenen Factoren mit Verständnis an der Aufführung des Culturgebäudes arbeiten, werden auch die Volksschullehrer um so gewisser mit Lust und Begeisterung an ihr Werk gehen, als sie auch in schlimmeren Zeiten unter einer Wucht von Hindernissen den Muth, auszuharren und das Mögliche zu leisten, nicht verloren hatten.

Es möge mir nur noch gestattet sein, den Vergleich, den Herr Nagl zwischen dem Lehrerstande und anderen Ständen anstellt, einer Erwägung zu unterziehen.

Es ist ganz richtig, dass sich der Handwerkerstand der deutschen Städte, das Militär, der Ritter-, Gelehrten- und Priesterstand aus sich selber, durch ihre eigenen Leistungen, aus eigenen Kräften zu hoher Geltung emporgeschwungen haben. In Bezug auf den letztgenannten Stand fügt Herr Nagl mit Recht bei: „selbstverständlich auf Grund seiner natürlichen Berechtigung".

Hinsichtlich des Lehrerstandes fragt er: „Hat sich der alte Lehrerstand auch von selber zu den heutigen Verhältnissen emporgearbeitet? Hat er durch seine großartige pädagogische Praxis der Mitwelt imponirt; in den Gemeinden, auf Grund des Bewusstseins, einem edlen Berufe zu dienen, hartnäckig Front gemacht gegen Unterdrückung und Herabwürdigung; hat er Vereine geschaffen, die mit Muth für die Standessache gekämpft hätten u. s. w.?" — und antwortet: „Wir haben äußerst wenig Derartiges aus der alten Schulära zu verzeichnen. So wenig eine hungernde, zersprengte Armee eine Schlacht gewinnt, so wenig wusste sich, wenigstens in Österreich, der allen Folgen des Pauperismus und der physischen Entbehrungen verfallene, demoralisirte Lehrerstand selber zu helfen. Es war ein bloßes Glück, dass eine Schar freisinniger Politiker ans Staatsruder gelangte, die, theils auf Grund eigener Einsicht, theils dem Auslande nachahmend, die Lehrerschaft mit den neuen Verhältnissen gleichsam beschenkte."

„Die Lehrer haben sich also nicht etwa im Ringen um ein höheres Los in der Willenskraft, dem Unternehmungssinne, im Gemeingeist, in der höheren Auffassung und der kräftigen Vertretung ihrer Standesinteressen geübt, — sie haben vielmehr einen Vorschuss geschenkt bekommen, auf Grund dessen sie nun alles das nachtragen können, was sie früher versäumt, indem die materielle Nothlage alle Lust zu einer freieren, höheren Thätigkeit erstickt hatte."

Dem wäre zu entgegnen, dass sich die vorgenannten Stände deshalb entwickeln konnten, weil sie Bedürfnissen entsprachen und zu genügen hatten. Ein Mensch, der barfuß zu gehen gewöhnt ist, bedarf keines Schusters, und Leute, die nicht das Bedürfnis einer höheren Cultur empfinden, begeben sich leicht und gern ohne Lehrer, besonders, wenn sie für das unnützige Ding, das er ihnen bietet, auch noch zahlen sollen.

Völker, die auf niedrigen Culturstufen standen, hatten wol Priester, aber keine Lehrer, selbstverständlich weil diesen bei ihnen die „natürliche Berechtigung" mangelte.

So wird der Gelehrtenstand auch nur von Gelehrten hochgehalten, einem Publicum, das sich die Gelehrten nicht allein geschaffen haben. Der Reichthum der bevorzugten Stände hat erst die Empfänglichkeit für die Gelehrsamkeit wecken, die Einsicht und Freigebigkeit der Fürsten zur Pflege der Wissenschaften die nöthigen Anstalten gründen müssen; und erst von da an, als das Bedürfnis, gelehrt zu sein, da und die Gelegenheit geboten war, dasselbe befriedigen zu können, konnten die Gelehrten durch ihre eigenen Leistungen dazu beitragen, sich ein auserlesenes, sie hochhaltendes Publicum zu schaffen.

Wo aber das Bedürfnis und die daraus folgende natürliche Berechtigung als Grundbedingung der Entwickelung fehlt, da muss, um eine Entwickelung anzubahnen, erst das Bedürfnis geschaffen werden. Mit dieser Aufgabe sind wir in Bezug auf den Lehrerstand erst in den Städten fertig; auf dem Lande noch nicht. Die 100 Jahre, während welcher die Volksschule in unseren

Dörfern besteht, haben erst kaum genügt, diesem Institute und dem Lehrer zur Vorstufe der Duldung zu verhelfen. Wenn man heute den Schulzwang aufheben und die Besoldung der Lehrer nur von der freiwilligen Benützung ihres Unterrichtes abhängig machen würde, da müsste mancher Dorflehrer sein Bündel schnüren, oder aber sich nebenbei einem Berufe zuwenden, der einem Bedürfnisse entspricht. Ein Beweis hierfür ist auch die Thatsache, dass vor noch nicht langer Zeit der Lehrberuf allgemein als Nebensache, der Kirchendienst, weil einem anerkannten Bedürfnisse entsprechend, als Hauptsache angesehen wurde.

Auf die gestellten Fragen lassen sich demnach folgende Antworten geben:

1. Der anerkannten natürlichen Berechtigung entbehrend, und demgemäß als ein aufgedrungenes Übel, eine Last, angesehen, konnte der alte Lehrerstand nicht in der Lage sein, sich selber zu den heutigen Verhältnissen emporzuarbeiten. Nichtsdestoweniger hat er aber durch sein Ausharren in der Pflichterfüllung die gegenwärtige Culturstufe, d. h. jene Anknüpfungspunkte geschaffen, von welchen an auf Grund der neuen Schulgesetze jetzt weiter gebaut werden kann. In diesem Sinne hat er mittelbar zur Herbeiführung der heutigen Verhältnisse redlich beigetragen.

2. Derselbe konnte als der einzige redlich strebende Theil eines vielgliedrigen Apparates, dessen übrige Glieder absichtlich oder aus Unwissenheit unrichtig functionirten, ebensowenig durch eine großartige pädagogische Praxis der Mitwelt imponiren. Mit Rücksicht auf die misslichen, aber sehr wichtigen Umstände, unter denen er wirkte und noch wirkt, verdient es im Gegentheil anerkannt zu werden, dass sich der Lehrerstand trotz aller auf ihn eindringenden Widerwärtigkeiten und Hindernisse genug Kraft und Muth bewahrt hat, überhaupt auszuhalten und doch etwas zu leisten. Und er hat, wie schon früher erwähnt, wo er nur halbwegs leidliche, seiner Einwirkung zugängliche Mitfactoren hatte, nicht selten auch wirklich Imponirendes geleistet; die Beweise hierfür könnten leicht erbracht werden. Diese sich der öffentlichen Beachtung meist entziehenden Erfolge verdienen gewiss auch anerkannt zu werden. Wer soll sie aber achten? und wem hätten sie imponiren sollen? Der Vater des gut unterrichteten Knaben unterschätzt den Wert der seinem Sohne von dem Lehrer erwiesenen Wolthat, und der Junge selbst wird diesen Wert erst in seinem späteren Mannesalter einigermaßen würdigen lernen.

Dieser Umstand unterscheidet uns nicht wenig, und zwar nicht zu unserem Vortheile, von anderen Berufsarten. Ein Paar schön und zweckmäßig angefertigte Schuhe, ein gut gearbeiteter, fein polirter Kasten, ein passender Rock, ein praktisch und solid aufgeführtes Gebäude, ein gewonnener Process, eine wirksame Predigt, selbst ein erschwindeltes Vermögen, — sind sofort greifbare, imponirende Erfolge. Hat aber ein Kind gut lesen, rechnen und schön schreiben gelernt, dann sind die Eltern und die ganze Sippe vor allem geneigt, den gescheiten Franzl zu bewundern; erst in zweiter Linie — wenn's gut geht — wird auch des Lehrers gedacht; und der eigentliche Erziehungs- und Unterrichtserfolg wird von Eltern meist gar nicht und von Kindern — wenn überhaupt — erst nach 30 Jahren theilweise erkannt und gewürdigt. Wie lässt sich da imponiren? —

3. Aus diesen und anderen in der vorangehenden Abhandlung erörterten Gründen war der Lehrerstand allen Folgen des Pauperismus ohne seine Mit-

schuld preisgegeben; der Lehrer hatte genug zu thun, um dem ihn umgebenden Volke gegenüber sich halbwegs als achtenswerter Mensch zu behaupten: und das Bewusstsein, einem edlen Berufe zu dienen, hat den von Entbehrungen aller Art Gefolterten gar oft vor Verzweiflung und Demoralisation bewahrt. Aber auf Grund dieses Bewusstseins gegen die von allen Seiten auf den Lehrer hereindringende Unterdrückung und Herabwürdigung „hartnäckig Front zu machen“ — das war nicht möglich. Wir waren zu sehr geknebelt. Armut (unsere schwerste Kette) reizt zur Verachtung, sagt Buckle, und da ist jedes noch so hohe Bewusstsein ohnmächtig, diesem eisernen Naturgesetze äußerlich entgegenzuwirken.

4. Vereine hat der Lehrerstand geschaffen, sobald ihm die Möglichkeit hierzu geboten wurde.

So wenig eine (durch fremde Schuld) hungernde, zersprengte Armee eine Schlacht gewinnt, so wenig konnte sich bei uns der allen Folgen des Pauperismus und der physischen Entbehrungen verfallene, zum Theil (durch dieselbe fremde Schuld) demoralisirte Lehrerstand selber helfen.

Es war endlich ein Act der Gerechtigkeit, dass ehrlicher und besser denkende Regierungsmänner ihre Culturpflicht dem Volke gegenüber richtiger aufgefasst und demgemäß gehandelt hatten.

Wenn man einem in Hinsicht auf das Staatswol unentbehrlichen Arbeiter den ihm lange ungerechterweise vorenthaltenen Taglohn endlich zukommen lässt, kann da wol von einem bloßen Glück oder von einem Geschenk die Rede sein? So sehr wir übrigens für dieses uns gewährte Recht dankbar zu sein Ursache haben, verdient es doch auch bemerkt zu werden, dass diese regierenden Gebildeten auf alles andere mehr Rücksicht genommen hatten als auf die Lehrerschaft; denn sie haben in den Regierungsvorlagen für die Landtage blos 300 fl., sage dreihundert Gulden als Minimalgehalt — somit noch immer weniger als ein Taglöhner verdient — festgesetzt. Also erst diejenigen bildungsfreundlichen Landtagsabgeordneten, die angesichts dieser Forderung der Vorlage und mit Rücksicht auf die (bei Schuldebatten immer mehr als anderswo betonten) schweren Zeiten es dennoch dahin brachten, diesen beschämenden Lohn durch Verdoppelung erst zu einem menschenwürdigen zu erheben, verdienen Anerkennung und Dank.

Dem Vorangeführten zufolge muss auch der Ausspruch, dass wir vielmehr „einen Vorschuss geschenkt bekommen haben“, als unbillig, weil unrichtig, zurückgewiesen werden. Eher wäre der gegentheilige Satz berechtigt, dass viele Lehrer eine Reihe von Jahren hindurch ihre besten Kräfte bei der Erfüllung ihres Berufs eingesetzt hatten, ohne hierfür nur einen annähernd entsprechenden Lohn erhalten zu haben.

Es würde mich freuen, wenn es mir durch diesen Aufsatz gelungen sein sollte, Herrn Nagl eine bessere Meinung von den Volksschullehrern auf dem Lande beizubringen. Ich darf mir bei dieser Gelegenheit die Versicherung erlauben, dass letztere ihrerseits die ebenso dringend nöthigen wie praktischen Schritte, welche dieser Volksfreund zur Hebung der Volksbildung unternimmt, mit aufrichtigster Freude begrüßen, dem demologischen Vereine bestes Gedeihen

wünschen und die von ihm zu erhoffenden Arbeiten gern und gewissenhaft im Sinne dieses Vereines und zum Wole des Volkes verwenden werden.

Die Lehrerschaft auf dem Lande schätzt Volksfreunde von der Art der Herren Nagl, Schlinkert in Nieder- und des wackeren Hoppichler in Oberösterreich um so höher, je seltener solche dermalen noch sind: sie gehören zu jenen Auserlesenen, deren Verhalten in vorstehender Abhandlung beim V. Factor unter c) geschildert wurde. Möchte nur ihre Zahl bald größer werden. Dann wird auch das Wirken der Volksschullehrer von glücklicheren Erfolgen gekrönt sein! —

Pädagogische Rundschau.

Aus dem Großherzogthum Baden. — Vom deutschen Ostseestrande. — Aus Ungarn.

Aus dem Großherzogthum Baden.*) Im Aprilheft des „Pædagogiums" versprach ich den geehrten Lesern, die Quintessenz aus einer oberkirchenräthlichen Verordnung zu bieten, welche u. a. für die pädagogische Tüchtigkeit der Geistlichkeit zu zeugen geeignet ist. Ich erfülle nun ohne Umschweif mein Versprechen und bemerke, dass die betreffende „Verordnung" für Volksschulen bestimmt ist, der sich in den jüngsten Tagen auch eine solche für „Mittelschulen" ähnlichen Inhalts zugesellt hat.

Die Gegenstände, welche der evangelische Religionsunterricht in den Volksschulen zu behandeln hat, sind: „Gebete, biblische Geschichte, geistliche Lieder, Katechismus, Kirchengeschichte und Choralgesang." Jedem dieser Gegenstände ist im Stundenplane eine besondere Zeit angewiesen. (§. 1 der bez. Verordnung vom 8. März 1883.) In der ersten Schulclasse müssen die Kinder, welche noch nicht lesen können, 13 biblische Geschichten nebst den darunterstehenden Bibelsprüchen, im ganzen 21 an der Zahl, sowie 2 „geistliche Lieder" (15 Strophen) auswendig lernen. In der II. Classe müssen sie 12 bibl. Gesch. mit 32 Bibelspr. und 2 L. (16 Strophen), in der III. Classe 24 bibl. Gesch. mit 47 Bibelstellen und 2 L. (16 Strophen) memoriren. Im IV. Schuljahre beginnt der Katechismusunterricht, der hauptsächlich im Auswendiglernen abstracter Fragen und Antworten, sowie im Memoriren von Bibelsprüchen besteht. Die Kinder des IV. Schuljahres haben 37 bibl. Gesch., 38 Katechismusfragen und Antworten, 85 Bibelsprüche und 3 geistl. L. (23 Strophen), die Kinder des V. Schuljahres dagegen haben 33 bibl. Gesch., 33 Katechismusfragen und Antworten, 106 Bibelstellen und 3 geistl. L. (16 Strophen), die Kinder des VI. Schuljahres endlich haben 33 bibl. Gesch., 20 Katechismusfragen und Antworten, 74 Bibelspr. und 3 L. (24 Strophen) dem Gedächtnisse einzuprägen. Außer dem Genannten muss der Lehrer die im vorausgegangenen Schuljahre gelernten bibl. Gesch. u. s. w. repetiren. Die Schüler des VII. und VIII. Schuljahres müssen das in den früheren Jahren Gelernte wiederholen; dazu müssen im VII. Schuljahre noch 4 Lieder gelernt werden. Die Schüler des

*) Wegen Mangels an Raum verspätet. D.

VIII. Schuljahres haben den ganzen Katechismus, alle Lieder u. s. w. zu repetiren; in den beiden letzten Classen tritt noch das Bibellesen und die Kirchengeschichte hinzu. Außer dem Erwähnten müssen noch im I. Schuljahre 10, im II. 12, im III. 14, im IV. 16, im V. 18, im VI. 18, im VII. 16 Choralmelodien eingeübt werden; dem VIII. Schuljahre ist die Repetition sämmtlicher eingeübter Melodien vorgeschrieben. In den zum Lesen empfohlenen Bibelabschnitten (zusammen 49 Capitel) heißt es im Ps. 22: „Denn du hast mich aus meiner Mutter Leibe gezogen", im Ps. 51: „Siehe, ich bin aus sündlichem Samen gezeuget, und meine Mutter hat mich in Sünden empfangen", Lucas 11 handelt von Teufelaustreiben und Beelzebub, Offenb. 2 vom Satan und von Isabels Hurerei. Vom VI. Schuljahre an ist das „Neue Testament mit den Psalmen, vom VII. Schuljahre an ist von den Kindern die ganze Bibel in Gebrauch zu nehmen". Die Kinder können daher das ganze alte Testament, z. B. auch das 23. Capitel des Hesekiel, das an Obscönität seinesgleichen sucht, lesen. — — Nun, meine verehrten Leser, was sagen Sie zu diesen Blüten am Baume der religiösen Unterweisung? Sollten nicht recht viele taube darunter sein, die keine Frucht setzen? Und die wilden Schösslinge, müssen sie nicht dem Messer verfallen? Was sagen Sie, verehrte Leser, zu diesen angeführten Thatsachen? Das ist höhere, oberkirchenräthliche Methodik und Pädagogik! Stimmt sie nicht mit der verflossenen Stiehl'schen überein? Ähnlich wie diese Anforderungen der protestantische liberale (!!) Oberkirchenrath an unsere arme Jugend stellt, stellt sie auch auf katholischer Seite das Erzbisthum. Diese Thatsache ist der richtige Gradmesser für die abgeleugnete und doch stets im Wachsen begriffene Reaction im freisinnigen Baden; denn die Geschichte der Pädagogik lehrt ja hundertfältig, dass in reactionären Zeiten die Schulen stets mit religiösem Memorirstoff überlastet wurden. Und da kommt man zusammen in Directorial- und anderen Conferenzen, spricht in den Landtagen ein Langes und Breites von der „Überbürdung der Jugend" — und erlässt gleichzeitig solche Verordnungen wie die oben erwähnte! Es sollte uns nicht wundern, wenn die Oberkirchenbehörde, namentlich im Hinblick auf das „Bibellesen", zur gründlicheren Kenntnis des „Reiches Gottes", wie es in der kirchenräthlichen Verordnung für Mittelschulen heißt, auch noch specielle Belehrungen über die Vermehrung des Menschengeschlechts, über die Vorgänge bei der Geburt des Menschen, incl. Gynäkologie — in Mädchenclassen — u. s. w. zur Befestigung der Moral verordnend verlangte. Auch dürfte eine eingehendere „Lehre von dem Teufel", der ja nach der Bibel „einhergeht wie ein brüllender Löwe" und daher „angeschaut" werden kann, zu empfehlen sein. Unserer Ansicht nach hätte der Oberkirchenrath besser daran gethan, statt der erwähnten Verordnung eine Schulbibel, und statt dem „neuen Katechismus und Gesangbuch", in welch letzteres Lieder mit möglichst getreuem „Urtext" aufgenommen wurden, ein „Spruchbuch", wie dies von einzelnen Synoden gewünscht wurde, herauszugeben. Wir stimmen mit der „Neuen badischen Schulzeitung", die sich hie und da, nachdem ihr Redacteur sehr gemaßregelt worden sein soll, noch schüchtern erkühnt, ein freies Wort gelassen auszusprechen, überein, wenn sie bei Besprechung der neulich erschienenen oberkirchenräthlichen Verordnung für Mittelschulen sagt, dass sich einsichtsvolle Schulmänner, die noch ein Herz für die Jugend und ihre Schulen „im Busen fühlten", in Betracht verschiedener Erscheinungen auf dem deutschen Schulgebiete der Gegenwart, sich das „nil

admirari" abgewöhnt hätten. — Um noch einmal auf den kolossalen religiösen Memorirstoff für badische Schulen zurückzukommen, muss doch gesagt werden, was übrigens jedem Schulmanne klar ist, dass unter dem Übergewicht des questionirten Stoffes die übrigen Lehrgegenstände der Schule beeinträchtigt werden, ja der Religionsunterricht selbst darunter leiden muss, da naturnothwendig die Bildung des Gefühls und Gemüths durch das ewige Aufgeben und Abhören die Hauptzeit des Religionsunterrichts absorbirt wird. Einsichtsvolle Geistliche und Lehrer beklagen sich daher allgemein über die Bürde, welche ihnen die betreffende Verordnung des Oberkirchenrathes auferlegt hat. Treten dieselben aber amtlich dagegen auf und verlangen sie eine Reduction des Memorirstoffes im Religionsunterricht, so müssen sie sich, wie uns neulich von einem Lehrer des Unterlandes (Pfalz) mitgetheilt wurde, von seiten einiger Decanate „durch die Blume" sagen lassen, dass sie die „nöthige Lust und Liebe zur Ertheilung des Religionsunterrichts nicht besäßen".

Der Hauptfactor bei der Festsetzung des aller Pädagogik Hohn sprechenden religiösen Unterrichtsstoffes sei, wie Madame Fama sagt, der Seminardirector des evangelischen Lehrerseminars zu Karlsruhe, Herr Leutz, gewesen, ein Theologe, der auch in Nr. 42 der „Badischen Schulzeitung" vom Jahre 1883 unter außerordentlichem Wenden und Drehen sich abmühte, zu beweisen, dass der vorgeschriebene Memorirstoff im Religionsunterrichte die Jugend nicht überbürde. „Es würde", schreibt der in neuerer Zeit nach rechts marschirende Herr, „der Hauptgrund der Schwierigkeit im Religionsunterrichte nicht im Stoffe, sondern in dem Verfahren, vielleicht auch in der Liebe dafür (!) liegen." Das muss höhere theologische Pädagogik sein, die gewöhnliche Sterbliche, und seien sie selbst Theologen, nicht capiren können; der „Stoff" ist vorgeschrieben und muss einge—lernt, beinahe hätten wir „eingebleut" geschrieben, werden. Darin und in nichts anderem liegt der „Hase im Pfeffer".

Hiermit wollen wir mit der Besprechung der oberkirchenräthlichen Verordnung abbrechen, da wir fürchten, längst schon die Geduld der Leser damit auf die Probe gestellt zu haben. Die Verordnung richtet sich selbst; nur die arme Jugend bedauern wir, da sie die Lust und Liebe an der Religion selbst durch die besprochene Behandlung des vorgeschriebenen Religionsunterrichtsstoffes, der schon die verschiedensten Klagen von Eltern, Lehrern und Geistlichen hervorgerufen hat, verlieren dürfte. Wir sind daher in Baden berechtigt auszurufen: „Die Religion ist in Gefahr!" — Seit 15. April dieses Jahres erscheinen neben unseren seitherigen Schulzeitungen — der „Badischen Schulzeitung" und „Neuen Badischen Schulzeitung", beide von liberalgesinnten Redacteuren herausgegeben — die „Badischen Schulblätter", redigirt von Professor Bihler in Karlsruhe. Diese wollen vorzugsweise den Lehrern der Mittelschulen und den genannten Schulen selbst dienen und mit Freimuth die Schulverhältnisse unseres Landes besprechen. Es hat dies seine bedeutenden Schwierigkeiten; auch der Erfolg dürfte so lange fraglich sein, als ein gewisser, aus Preußen berufener Gymnasialdirector, der zugleich „ordentliches Mitglied des Oberschulrathes" und somit sein eigener Vorgesetzter ist, an der Gestaltung des Mittelschulwesens, das demnächst durch ein Gesetz definitiv neu geregelt werden soll, hervorragenden Antheil nimmt. Die „Badischen Schulblätter", von denen bereits zwei Nummern erschienen sind, präsentiren sich gut, indem sie gediegene Artikel über verschiedene Disciplinen und Schul-

verhältnisse in gewünschter Mannigfaltigkeit bringen. Der im Programm betonte Freimuth ist bis jetzt noch sehr bescheiden nach oben zum Ausdruck gelangt. Möchte das neue Blatt, welches monatlich einmal (Abonnement = 4 Mark jährlich) erscheint, auch dazu mit Erfolg u. a. beitragen, die Lehrer an Mittelschulen unter einem Banner zu vereinen, wie dies bereits bei den Volksschullehrern seit Jahren der Fall ist.

Vom deutschen Ostseestrande. Es ist in Elementarlehrerkreisen der preußischen Monarchie selbst nur ein Urtheil darüber, dass die „Allgemeinen Bestimmungen" des früheren Cultusministers Dr. Falk auf das geistige Leben des ganzen Standes den segensreichsten Einfluss ausgeübt haben und noch ausüben. Dieses Testimonium unterschreibt auch gern die überwältigende Majorität der Interessenten vom Ostseestrande. Zunächst befreiten jene Ministerialrescripte die Seminare von dem Drucke der bigotten Regulative von Raumer. Die angehenden Lehrer wurden durch höhere und moderne Lehrziele weit mehr befähigt für ihre weitere Fortbildung als in der Reactionsperiode der 50er Jahre. Sie konnten in zwei Lieblingsgegenständen ein Examen für Mittelschulen machen, welches die Qualification für das Rectorenamt anbahnte. Man muss es erlebt haben, um zu wissen, wie die Lehrerwelt aufathmete, um eine Excursion in die weite, luftige Welt dieser oder jener Wissenschaft zu wagen. Zu 5 und 6 thaten sie sich zusammen und hämmerten und feilten mit wahrem Feuereifer bald dort, bald da. Nun, die Prüfungsstatistik allein schon berichtet über die Resultate viel Erfreuliches. Aber — — auch diese Sache hatte zwei Seiten. Niemand kann zween Herren dienen. Manche machten die Prüfung auf Kosten der Schule, d. h. sie nahmen in ihrem Studireifer häufig die gerade vorliegende Arbeit mit in die Unterrichtsstunden, oder waren doch in ihrem Geiste mehr mit Repetitionen beschäftigt als mit der überfüllten Classe. Die nachtheiligen Folgen konnten nicht ausbleiben und sollten allen Betheiligten zur Lehre dienen.

Wie die Ära des Herrn Dr. Falk neues Geistesleben unter Lehrer und Schüler trug, so hat der gegenwärtige Herr Cultusminister v. Gossler, eingedenk der Bestrebungen der alten Griechen, für körperliche Kräftigung gesorgt, und jugendlichem Frohsinn und berechtigter Lebenslust neue Gassen gebahnt. Dies ist nicht nur durch Beschränkung des Unterrichtsstoffes und der Unterrichtszeit, sondern ganz besonders durch die Einführung von Spiel und Reigen und der Schulspaziergänge und Schülerfahrten geschehen. Für letzteren Zweck haben denn auch sämmtliche Privat- und Staatsbahnen, sowie die Tourdampfer ihre Fahrpreise reducirt. Zu wünschen bleibt nur, dass die Lehrer bei den neuen Unternehmungen überall ein weises Maß eintreten lassen; denn das lässt sich wol nicht leugnen, dass bei zu häufigen und zu weiten Ausflügen der Geldbeutel der Eltern in übermäßige Contribution gesetzt wird, die Kinder an ein süßes Nichtsthun und an Bedürfnisse mancher Art gewöhnt werden, die sie später schwer befriedigen können. Auch dürfte der Auswanderungstrieb genährt werden (? d. R.), der hier am Ostseestrande zu Zeiten bedenkliche Dimensionen annahm. Die schwierige Aufgabe der Lehrer, auf Eisenbahnen und Schiffen die Beaufsichtigung zu führen, wird dadurch bedeutend erleichtert, dass nur mit größeren Schülern die Reise angetreten wird, und dass das Beamtenpersonal stets hilfreiche Assistenz leistet und große Vorsicht anwendet.

Ihr Referent erwähnte im letzten Berichte, wie selbst kleinere Städte mit Eifersucht darnach gestrebt hätten, möglichst hohe Lehranstalten für Knaben und Mädchen zu erwirken. Es war aber bei den finanziellen Verhältnissen am deutschen Ostseestrande vorauszusehen, dass die Communen für die Dauer die pecuniären Opfer nicht würden ertragen können. Infolge dessen hat man an vielen Orten auf halbem Wege stehen bleiben, an anderen die Anstalten an den Staat abtreten müssen. Wenngleich man diese Operation gut heißen könnte, da der Zweck erreicht ist, so haben die Bürger doch, abgesehen von manchen Nebendingen, ein kostbares Privilegium dabei eingebüßt. Der Staat übernimmt die Unterhaltung einer Lehranstalt niemals, wenn nicht zugleich das Wahlrecht der Directoren und Lehrer an ihn abgetreten wird. Solange nun die Gesinnungen der Bürgerschaft, sei es in socialer, religiöser oder politischer Hinsicht, mit denen der Regierungsorgane harmoniren, geht's schon gut; treten aber Sturm- und Drangperioden ein, so kann das Verhältnis ein unerträgliches werden, trotzdem es auf wol stipulirten Verträgen basirt. Außerdem widerstreiten solche Manipulationen vollständig dem Princip der Selbstverwaltung, welches auf anderen Gebieten mit großen Opfern in den Ostseeprovinzen zur Durchführung gebracht worden ist.

Eine schmerzhafte Täuschung sollte den Lehrern in den Ostmarken auch in der letzten Legislaturperiode nicht erspart werden. Sehnsüchtig erwartete man seit vielen Jahren, seit Generationen, ein Unterrichtsgesetz für Preußen, für ganz Deutschland. Durch die häufigen Enttäuschungen mürbe gemacht, glaubte man, dieses nicht mehr zu erleben, und unternahm einen letzten verzweifelten, aber auch vereitelten Appell an die parlamentarischen Körperschaften, um wenigstens ein Dotations- und Pensionsgesetz zu erreichen. Ungefähr 450 Petitionen liefen mit tausenden von Unterschriften beim Abgeordnetenhause ein. Anfangs schien die Situation günstig, und die Hoffnung erreichte ihren höchsten Grad, als durch königliches Wort in der Thronrede der Gegenstand berührt wurde. Aber leider! selbst der Referent im Abgeordnetenhause, Herr Dr. Kropatscheck, war der Sache nicht sympathisch gesinnt, und die Commission ging einstimmig über 452 Petitionen zur Tagesordnung über. Hierauf viele lange Gesichter, von dort, wo am Rhein die Rebe blüht, bis dort, wo am Belt die Möve zieht.

Angesichts dieser unabänderlichen Thatsachen pflegt die Lehrerschaft unverdrossen ihre auf „Selbsthilfe" gegründeten Institute. Mit Genehmigung des Herrn Oberpräsidenten für Westpreußen haben die Vorstände der Pestalozzi-Vereine zu Danzig und Elbing einträgliche Lotterien veranstaltet. — Der Ostpreußische Emeriten-Unterstützungsverein vertheilte im letzten Wirtschaftsjahr 2430 Mark, welche durch Nickelmünzen mühsam gesammelt waren. Die Mitgliederzahl stieg um 129 auf 1899. — Die unter dem Protectorate der Kronprinzessin von Preußen stehende Allgemeine Pensionsanstalt für Lehrerinnen und Erzieherinnen hat mit Ablauf des Jahres 1883 ihr achtes Jahr beschlossen. Die Zahl der Mitglieder stieg auf 1105, die gesammte Jahreseinnahme auf 183 251 Mark, wovon 23 041 Mark ausgegeben wurden. Das ganze Vermögen beträgt jetzt 1262 400 Mark. Laufende Unterstützungen wurden an 39, Beihilfen zu Badereisen an 77 Personen gewährt. — Gar traurig sieht es mit den unverheiratet und krank zurückbleibenden Lehrertöchtern bei uns am Strande aus. Für sie wird hoffentlich auch Erlösung schlagen. Man beabsichtigt für

diesen Zweck einen Verein zu gründen und hofft durch Vermächtnisse und Legate von begüterten Personen bald zu Capital zu kommen, und diese Hoffnung ist vielleicht eine berechtigte, weil für die Beamtentöchter des Städtchens Marienburg in wenigen Jahren über 20 000 Mark hergegeben wurden. Sollten unsere Töchter weniger beachtet werden? Ich glaube nicht! — Die Sache bedarf jedenfalls nur der Anregung in weiteren Kreisen, die hiermit abermals aufs eindringlichste allen Lehrerfreunden in Nord und Süd gegeben sein mag. — In einer Beziehung ist der Stein bereits ins Rollen gekommen. Es haben sich gerade auf Anregung Ihres Referenten in verschiedenen pädagogischen Blättern Lehrervereine in der Mark, in Posen und Schlesien veranlasst gesehen, Begräbniscassen auf Gegenseitigkeit zu gründen. Die Cassen unterscheiden sich von den Lebensversicherungen dadurch, dass sie kein Capital ansammeln und die versicherte Summe „sofort“ auszahlen, sobald der Tod constatirt ist. Der Tod richtet sich auch bei Lehrern nicht nach der Gehaltserhebung. Er kommt, wie der Dieb in der Nacht, und es sind viele Fälle bekannt geworden, dass auch selbst bei Literaten und gutsituirten Lehrern kein Geld im Hause war, als der Todesfall eintrat. Selbst Policen und Staatspapiere sind nicht ohne herbe Verluste plötzlich zu Geld zu machen. Solche Begräbniscassen sollten unter höheren und niederen Lehrern im Interesse des Standes an allen Orten eingerichtet werden.

Für Fortbildung der Lehrer in einzelnen Disciplinen geschieht zur Zeit auch hier Vieles und Manches. Mehrere größere Städte, wie Königsberg u. s. w., haben für die Zeichenlehrer die Mittel bewilligt, damit sie die Ausstellung von Zeichnungen und Zeichenmaterial in Berlin besuchen können. — An die Lehrer im Kreise Schlochau hat Herr Landrath Dr. Scheffer über 8000 Obstbäume vertheilen lassen, um die Obstbaumzucht mehr zu beleben. Zu gleichem Zwecke erhalten Lehrer Urlaub und Unterstützungen, wenn sie einen Cursus in der großen Kunstgärtnerei von Rathke in Praust durchmachen wollen. — Recht ansehnliche Kosten verursacht die Ausbildung von Turnlehrern und Turnlehrerinnen in der Centralturnanstalt in Berlin, wozu unser Strand ein starkes Contingent stellt. Die Einführung dieses Unterrichtsgegenstandes in den Mädchenschulen ist noch nicht überall vollzogen. Der Grund ist ein verschiedener. Bald unterrichten Lehrer, bald Lehrerinnen; bald nehmen die größeren, bald die kleineren Mädchen am Unterrichte theil. An einigen Orten wird nur im Sommersemester, an anderen das ganze Jahr geturnt. Am weitesten ist mit der Reform Tilsit vorgeschritten. Dort turnen sämmtliche Mädchenschulen der Stadt Sommer und Winter in einer für Mädchen besonders erbauten und eingerichteten Halle im Garten der höheren Töchterschule. Der Unterricht wird in den oberen Classen von Lehrerinnen, in den unteren von Lehrern ertheilt. Im allgemeinen werden die Lehrerinnen den Lehrern auf diesem Gebiete wol den Rang streitig machen und, wie es scheint, mit gutem Recht. Erfreulich bleibt es, dass auch in den kleineren Communen der Gegenstand fortgesetzt im Auge behalten wird, und es thut nach Victor Scheffels Turnerlied auch noth, wie folgende 6. Strophe beweist:

„Vornehmlich in größern Städten
Kam gänzlich der Mensch auf den Hund!
Dünn blieben die Extremitäten,
Es wüthet im Haare der Schwund.

Die Bäuche nur zog man sich dicker
Mit Bier und verdächtigem Wein
Und schaute durch Kneifer und Zwicker
Blasirt in das Leben hinein."

In einer Beziehung kann man mit der heutigen Schule nicht zufrieden sein. Sie beugt nicht genug dem Aberglauben und der Intoleranz gegen Andersdenkende vor. In betreff des ersten Punktes erleben wir denn häufig mittelalterliche Dinge. In betreff des zweiten Punktes hätten uns bei völlig gemischter Bevölkerung die Simultanschulen ein gut Stück weiter bringen können. Die Entwickelung derselben wurde leider gehemmt und sogar eine Judenhetze heraufbeschworen, die für Leben und Eigenthum mehrerer mosaischer Bürger auch in Pommern und Westpreußen beinahe verhängnisvoll geworden wäre. Ich erinnere nur an den Synagogenbrand in Neu-Stettin und an den vorgeblich rituellen Mord an dem Knaben Cybulla in Skorzk. In solchen Dingen Remedur zu schaffen, wird die ernste Aufgabe jedes Pädagogen der Zukunft sein. Nach meiner unmaßgeblichen Meinung ist der Himmel international.

Vorläufig dürfte dem Lehrermangel unter Literaten und Illiteraten in der preußischen Monarchie auf lange Zeit abgeholfen sein. Gar mancher ehemalige Musensohn mit guten Zeugnissen muss sich in Privatstellungen herumdrücken und lange warten, bis es ihm gelingt, eine feste Anstellung an einer öffentlichen Unterrichtsanstalt zu erhalten. Ein fühlbarer Mangel ist jedoch seit Jahren an evangelischen Geistlichen bemerkbar. Hier übersteigt die Zahl der Vacanzen die Zahl der disponiblen Candidaten bei weitem. Zu den Seminaren ist ein bedeutender Zudrang. Viele Bewerber werden zurückgewiesen, und es wäre jetzt mehr als je an der Zeit, die Anforderungen an Wissen und Können zu steigern. Es gewinnt fast den Anschein, als ob man Furcht hätte, die Lehrer klüger zu machen. Herr Schulrath Schumann in Frankfurt a. d. Oder hat bekanntlich den Lehrern das Verlangen nach mehr Bildung in einem geharnischten Vortrage gegen die pädagogische Presse der Gegenwart sehr übel genommen. Er meint: „Volksschullehrerbildung wird immer nur Volksschullehrerbildung bleiben," und das ist ebenso wahr, als es wahr ist, dass ein pietistischer Schulrath ein pietistischer Schulrath bleibt, und wenn er bis Mittag schläft. Die Lehrerinnenproduction hat große Dimensionen angenommen, infolgedessen laufen zu jeder vacanten Stelle besonders an höheren Töchterschulen zahlreiche Meldungen ein, so in Danzig kürzlich über 130. Viele junge Damen machen die Seminare nur zu ihrer weiteren Ausbildung durch. — Dass uns am Strande königliche Huld nicht vergisst, beweisen auch folgende Gnadengeschenke zum Bau von Schulen. Es erhielten die in Rominten im Kreise Goldap 2622 Mark, in Nassawen im Kreise Stallupönen 1162 Mark, in Langallen im Kreise Insterburg 800 Mark, in Gehsen im Kreise Johannisburg 3556 Mark, in Ostziwilken im Kreise Johannisburg 4700 Mark, in Gutenwalde im Kreise Sensburg 400 Mark und in Ukta im Kreise Sensburg 2500 Mark. — Wem von unseren Lesern wäre nicht der Name des alten berühmten Klosters Oliva bekannt; aber nur wenige werden wissen, dass dieser historische Ort in der Nähe von Danzig eine Fülle von Naturschönheiten bietet. Dort feierte am 5. Juni c. der Domorganist, Herr Bensemann, das seltene Fest des 60jährigen Amtsjubiläums. Herr B. hat während seiner Amtsführung wiederholt vor regierenden Häuptern seine Kunst hören lassen.

Unter den akademisch gebildeten Lehrern hat auch bei uns am Ostseestrande ein Ausspruch des Abgeordneten Dr. H. Delbrück eine große Missstimmung hervorgerufen. Seit der Einführung der neuen Gerichtsordnung im Jahre 1878 haben wir in den östlichen Provinzen der preußischen Monarchie eine im wahren Sinne des Wortes recht kostbare Rechtspflege. Das Gehalt der Richter steigt aber von 2400 Mark bis auf 6000 Mark. Das Gehalt der Philologen steigt dagegen nur von 1800 Mark auf 4500 Mark und das der Theologen im Durchschnitt vielleicht noch lange nicht auf 3000 Mark. Die erste Folge solches Dotationsplanes war, dass sich in der Rechtswissenschaft eine bedeutende Überproduction geltend machte. Eine weitere Folge waren zahlreiche Petitionen von Philologen bei dem Landtage, welche um Gleichstellung baten und auch vom Hause der Staatsregierung zur Berücksichtigung empfohlen wurden. In der bei dieser Gelegenheit gepflogenen Debatte sprach der vorhin erwähnte Abgeordnete das große Wort gelassen aus: „Eine Gleichstellung mit den Richtern sei nicht zuzugeben, da der Richterstand ohne Zweifel ein **„vornehmerer“** als derjenige der Lehrer sei.“ Herr Dr. Delbrück geht offenbar von dem Grundsatze aus: „Wo das meiste Geld ist, da ist die größere Vornehmheit.“ Nun zugegeben! Wenn aber unsere Gymnasiallehrer die Gehaltsskala wechseln könnten, dann wären doch sie die Vornehmeren. Nicht wahr? — In den Augen unseres urwüchsigen Strandvolkes ist die Stellung der Lehrer höherer Unterrichtsanstalten, die sich mit dem Heiligsten eines Volkes, mit der Blüte der ganzen großen Nation zu beschäftigen haben, mindestens ebenso wichtig und verantwortlich, als die Stellung eines Richters, welcher es in vielen Stadien mit dem Abschaum der menschlichen Gesellschaft zu thun hat. Zu bedauern bleibt nur, dass ein Lehrer selbst seinen Stand heruntersetzen kann. —

Ganz unschätzbare Anregungen zur Schulhygiene hat der Professor Dr. H. Cohn-Breslau auch für unsere Gegend gegeben. Seine Statistik über die zunehmenden Augenkrankheiten haben alle Behörden zu doppelter Aufmerksamkeit angespornt. Die Lichtfrage ist eine Hauptfrage bei der Anlage von neuen Schullocalen geworden. Von bedeutender Wichtigkeit kann ferner der von Professor Leonhardt Weber in Breslau erfundene Photometer werden. Das ist ein Instrument zur Messung der Lichtstärke in Schulräumen. Mit Hilfe desselben kann man angeben, wieviel Normalkerzen in ein Meter Entfernung aufgestellt werden müssten, um ein Blatt Papier ebenso hell zu erleuchten, als es vom Tageslicht erleuchtet wird. Höchst nachtheilig für Schüleraugen wurden in letzter Zeit die überhandnehmenden Nasenklemmer, Pincenez genannt. Die Optiker haben zwar mit diesen Gläsern ein gutes Geschäft gemacht, denn ein jeder halberwachsene Schüler musste ein solches Instrument besitzen. Da endlich vernehmen wir aus Nordhausen, dass die dortigen Directoren unter den Schülern eine große Aufregung dadurch hervorgerufen haben, dass sie forthin alle Nasenklemmer in die Acht erklärten. Ihr gutes Beispiel dürfte viel Nachahmung finden.

Um auch entfernteren Kreisen einen Einblick in die Forderungen bei der zweiten Prüfung für preußische Elementarlehrer zu gestatten, seien kurz einige Aufgaben aus der Prüfung in Graudenz vom 12. bis 16. Mai c. erwähnt. Aufsatzthemata waren: 1. Die schulgemäße Behandlung eines Gedichtes auf der Mittelstufe. (Nachgewiesen an: „Die Einkehr“ von Uhland.) — 2. Schulgemäße

Behandlung der biblischen Geschichte: Das königliche Hochzeitsmahl. 3. Schulgemäße Behandlung folgender Rechenaufgabe: Welches Capital bringt zu 3% in zwei Jahren ebensoviel Zinsen als 240 Mark zu 5% in 4 Jahren? — Themata zu Lehrproben waren: Das 7. Gebot. Die Früchte des Gebets. Der 6. Glaubensartikel. Der heilige Nepomuk. Die Beifügung im Satze. Ich hatt' einen Kameraden. Von den Winkeln. Charakterbild vom Harz. Die alten Preußen. Der Kuckuck. Der Frühling. — Auch bei der mündlichen Prüfung wurde nach der Schulpraxis geforscht. Hier einige Fragen: Wie behandelt man das 9. Gebot? Wie das Sacrament der Ehe in der Schule? Welchen Zweck hat der Religionsunterricht? Wie wendet man bei demselben die Karte an? Wie behandelt man ein Lesestück? Wie kann man die Lesestücke für die Aufsätze verwerten? Wie behandelt man das Hauptwort? Wie erzielt man ein sinngemäßes Lesen? Wie führt man die Schüler in die Bruchrechnung ein? Wie verwendet man Helfer beim Rechenunterrichte? Wie unterrichtet man anschaulich in der Geographie? Wenn wendet man die zeichnende Methode im geographischen Unterrichte an? Welche Karten sind nach den „Allgemeinen Bestimmungen" unentbehrlich? Die Schreiblesemethode. Vorübungen fürs Schreiben, u. s. w.

In Königsberg am Pregelflusse hat sich die Schülerzahl so stark gemehrt, dass der Magistrat sich genöthigt gesehen hat, auf der sogenannten Salzwiese 2 Baracken für 20 000 Mark zu errichten. In jeder wurden 8 Schulzimmer eingerichtet. Im übrigen errichtet auch Königsberg in der Stadt wahre Paläste für Schulzwecke; augenblicklich konnten die Stadtväter nur über zweckmäßige Bauplätze nicht ins klare kommen. In dieser Metropole der alten Borussia ist unter Professor Dr. Baumgart ein Comité zusammengetreten, welches Beiträge annimmt, um den Brüdern Grimm zu ihrem hundertjährigen Geburtstage, am 4. Januar 1885, in ihrem Geburtsorte Hanau ein würdiges Denkmal errichten zu können.

Aus Ungarn. „Das ungarische Unterrichtswesen in den Studienjahren 1881—82 und 1882—83. Im Auftrage des kön. ungar. Ministers für Cultus und Unterricht nach amtlichen Quellen dargestellt", betitelt sich das Buch, welches uns neulich zugesendet worden ist.

Es ist dies der vierte deutsche Bericht, welcher die Ergebnisse der culturellen Bestrebungen und Fortschritte Ungarns auf dem Gebiete des öffentlichen Unterrichtes dem Auslande vorführt.

Der erste gleichnamige Bericht erschien im Jahre 1875, welcher die acht Jahre umfassende Thätigkeit der ungarischen Unterrichtsverwaltung seit der Übernahme der selbstständigen Leitung der Geschäfte im Jahre 1867 uns vorführte. Er machte uns mit den Ergebnissen bekannt, welche durch die Durchführung des nach modernen Unterrichtsprincipien festgestellten Volksschulgesetzes vom Jahre 1868, Ges. Art. 38. erzielt worden waren.

Im Jahre 1879 erschien ein zweiter Bericht, welcher, dem ersten sich eng anschließend, den erfreulichen Beweis lieferte, dass das ungarische Unterrichtswesen seinen organischen Entwickelungsprocess bestanden hat, und einer fortwährenden Erstarkung und Ausbreitung entgegensieht.

Diesem Berichte reihte sich im Jahre 1882 ein dritter an. Er enthielt die Darstellung des Unterrichtswesens am Schlusse des Schuljahres 1879—80. Diesem schloss sich nun das vorliegende Werk an.

Diesem vierten Berichte liegt der „zwölfte officielle Bericht des kön. ungar. Ministers für Cultus und Unterricht an den Reichstag“ zu Grunde, von welchem er sich nur in wenigen unwesentlichen Punkten unterscheidet.

Die einzelnen Abweichungen sind durch den Zweck des Berichtes bestimmt. Es musste Rücksicht darauf genommen werden, dass der deutsche Leser in unsern thatsächlichen Verhältnissen wenig bewandert ist und daher einiger erläuternden Winke bedarf, um aus dem Werke selbst und richtig den gegenwärtigen Stand des öffentlichen Unterrichtes beurtheilen zu können.

An der Hand des statistischen Materials, welches in zweckmäßiger Anordnung und Zusammenstellung in dem besagten Berichte aufgespeichert ist, wollen wir die Hauptmomente des ungarischen Unterrichtswesens unseren Lesern vorführen.

Bei der kurzen Betrachtung wollen wir uns an das im Berichte befolgte System halten und nacheinander das Volksschulwesen, die Mittelschulen, die oberen Lehranstalten und endlich ganz kurz die philantropischen und gemeinculturellen Anstalten berühren.

Auf dem Gebiete des Volksschulwesens sind in den letzten Jahren keine neuen legislatorischen Acte zu verzeichnen. Das oben erwähnte Volksschulgesetz bildet die Grundlage desselben, und die Thätigkeit der Unterrichtsverwaltung beschränkte sich darauf, das Fehlende in folgerichtiger und naturgemäßer Entwickelung des bereits Vorhandenen zu erreichen.

Ungarn hatte im Jahre 1869 13 798 Volksschulen und im Jahre 1882 bereits 15 993, also um 3236 mehr. Ebenso hat sich die Zahl der Lehrer um 4604 vermehrt, so dass im letzten Jahre schon 22 396 in den Schulen wirkten.

Hiermit steht im Zusammenhange und lässt auch auf die Ausdehnung des Unterrichtes schließen, dass von 2 215 387 schulpflichtigen Kindern 1 697 984 die Schule thatsächlich besucht haben. Im Jahre 1882 fiel eine Schule durchschnittlich auf 17·5 □ km, 857 Bewohner, 139 schulpflichtige und 106 die Schule thatsächlich besuchende Kinder, auf eine Gemeinde kam 1·26 Schule. Eine Vermehrung der Schulen erweist sich als nothwendig, da nach dem Gesetze nicht mehr als 80 Schüler unter der Leitung eines Lehrers in einem Lehrzimmer sich befinden dürfen.

Im Jahre 1869 genossen 50·42 % der schulpflichtigen Kinder den Volksschulunterricht, während im Jahre 1882 bereits 76·64 %. Aus dem noch immer hohen Percentsatz der schulpflichtigen Kinder, welche die Schule nicht besucht haben, kann nicht auf eine matte Durchführung der die Schulpflicht aussprechenden Gesetze oder auf Nachlässigkeit der hiermit betrauten Organe geschlossen werden. Er wird dem Umstande zuzuschreiben sein, dass in 251 Gemeinden noch keine Schulen bestehen, und dass die schulpflichtigen Kinder von 1807 Gemeinden mit ihren Schulpflichtigen an die nahgelegene Nachbargemeinde gewiesen waren. Dies letztere trübt in bedeutender Weise auch die treue und genaue Würdigung des Erfolges des Schulbesuches und dessen, in welchem Maße die Eltern ihrer Pflicht, die Kinder in die Schule zu schicken, entsprechen. Die weite Entfernung von dem Schullocale macht den Schulbesuch, der von der Landbevölkerung im Frühjahr und Herbst ohnehin eingestellt wird,

weil die Kinder bei dem Mangel an Arbeitskräften während der Arbeitszeit ihnen behilflich sein müssen, auch im Winter mangelhaft.

Vor allem aber thut eine Vermehrung der Volksschulen noth. Bei dem knapp bemessenen Unterrichtsbudget ist dies freilich nicht recht möglich. Unser gesetzgebender Körper müsste in dieser Beziehung die schon oft begehrten materiellen Mittel dem Unterrichtsministerium ohne Widerrede und Frage in größerem Maße zur Verfügung stellen.

Dem Charakter nach waren im Jahre 1882 363 Staats-, 1763 Gemeinde- (confessionslose, communale) und 13 683 confessionelle Volksschulen. Die Zahl der Gemeinde- und Staatsschulen vergrößert sich also von Jahr zu Jahr, während die der confessionellen sich verringert. In die Zahl der confessionellen Schulen theilen sich 7 verschiedene Confessionen und ebenso viele Nationalitäten. Dieser Umstand kann zur Genüge erklären, wie erschwert die Ausübung des Oberaufsichtsrechtes des Staates gegenüber den autonomen Confessionen und die Inaugurirung einer durchgreifenden einheitlichen Unterrichtspolitik ist. Doppelt schwierig ist dies in unserer Zeit, in welcher die Schule die umstrittenste Macht geworden ist, von deren Besitz und Beeinflussung jede Interessensphäre und mag sie sich noch so schwierige Ziele gestellt haben, den Sieg ihrer Meinung und mit der Verwirklichung ihrer Ideen die erträumte Menschenbeglückung für die Zukunft erhofft.

Wenden wir uns nun zu den Mittelschulen, so haben wir vor allem Erwähnung zu thun des im Jahre 1883 gebrachten 30. Gesetzartikels, welcher dadurch, dass er die Kategorien der Gymnasien und Realschulen fixirt und das Aufsichtsrecht des Staates über die confessionellen Mittelschulen begründet und regelt, die harmonische und gleichmäßige Entwickelung der Mittelschulen und den Erfolg des Unterrichtes verbürgt.

Im Jahre 1883 gab es in Ungarn 178 Mittelschulen, und zwar 150 Gymnasien und 28 Realschulen. Ihrem Charakter nach gab es 26 staatliche und unter der Aufsicht und Leitung des Unterrichtsministeriums stehende, 71 römisch-katholische und 62 autonom confessionelle. Die Zahl der Schüler betrug 38 567 mit 2511 Professoren.

Infolge des ausgedehnten Mittelschulnetzes bietet sich sämmtlichen, auch den ärmeren Classen der Bevölkerung Gelegenheit, ihre Söhne der wissenschaftlichen Laufbahn zuzuführen. Dies mag in einem Industriestaat zum Vortheil gereichen, für einen Agriculturstaat aber, wie Ungarn, kann es leicht die Erziehung eines geistigen Proletariats und die Verschiebung der gesunden Verhältnisse zwischen den einzelnen Berufsclassen der Bevölkerung zur Folge haben. Wir können also nur beistimmen, wenn die Regierung die Jugend auf das gewerbliche und reale Gebiet zu leiten bestrebt ist.

Auch auf dem Gebiete der Hochschulen sehen wir eine rege Thätigkeit durch die Unterrichtsleitung entfaltet. Die Lehrstühle werden von Jahr zu Jahr vermehrt, Localitäten und Laboratorien gebaut und eingerichtet, um den fühlbaren Mangel des höheren Unterrichtes möglichst bald zu beseitigen. Im Laufe des letzten Schuljahres bestanden 55 theologische Lehranstalten mit 307 Lehrern und 2039 Hörern; 13 Rechtsakademien mit 798 Schülern und 135 Professoren. Unter den 2 Universitäten Ungarns verdient die kön. Universität zu Budapest besondere Beachtung. Namentlich sind es die medicinische und die philosophische Facultät, bei welchen sowol in der Weiterentwickelung der

bestehenden, wie auch in der Errichtung neuer Lehrstühle eine Zunahme zu verzeichnen ist. Auf dieser Hochschule waren in beiden Semestern 160 Lehrstühle besetzt, und zwar gab es 63 öffentliche ordentliche Professoren, 20 öffentliche außerordentliche Professoren, 9 Supplenten, 62 Privatdocenten und 6 Fachlehrer. Von den Lehrstühlen kamen auf die theologische Facultät 11 mit 87 Hörern, auf die rechts- und staatswissenschaftliche 36 mit 1626 Hörern, auf die medicinische 54 mit 1017 Hörern, auf die philosophische 59 mit 324 Hörern. Es haben sich an der juridischen Facultät insgesammt zu den Prüfungen gemeldet 1228 Candidaten, und von diesen 777 die Prüfungen mit Erfolg bestanden. Zu den Rigorosen meldeten sich 741 Candidaten, von denen 410 mit Erfolg dasselbe bestanden haben. An der medicinischen Facultät haben sich zu den Prüfungen 691 Candidaten gemeldet, von welchen 645 die Prüfung bestanden haben. Unter den 510 Rigorosanten haben 344 die Prüfung mit Erfolg abgelegt.

Die zweite kön. ungar. Hochschule, die Franz-Josephs-Universität zu Klausenburg, hatte 60 Lehrstühle, von denen 14 auf die staats- und rechtswissenschaftliche mit 229 Hörern, auf die medicinische und chirurgische 15 mit 93 Hörern, auf die philosophische 19 mit 71 Hörern, auf die mathematische und naturwissenschaftliche 12 mit 42 Hörern kamen.

Als dritte Hochschule ist das kön. Josephs-Polytechnikum zu erwähnen. Der Lehrkörper derselben zählte 24 ordentliche Professoren, 3 Supplenten, 8 Privatdocenten, 4 Fachlehrer und 1 Adjuncten. Das Polytechnikum theilt sich in 3 Fachabtheilungen: in die Ingenieur- und Architekten-Fachsection mit 40 Hörern, in die Fachsection für Maschinen-Ingenieure mit 473 Hörern, in die chemische und allgemeine Fachsection mit 51 Hörern.

Unter den philanthropischen Anstalten sind zu erwähnen: das kön. Landes-Taubstummen-Institut in Waizen mit 96 Kindern; die Budapester israelitische Landesstummen-Anstalt mit 60 Kindern; die Landesblinden-Anstalt mit 87 Zöglingen; das Balaton-Fureder Rettungshaus nahm 70 6—17jährige Waisen auf. Zu diesen Anstalten kommen noch das Budapester Vereins-Rettungshaus, das Palóczer Rettungshaus, das Sohl-Liptscher Gisela-Waisenhaus und die Budapester Blöden-Versorgungs- und Erziehungsanstalt.

Unter den gemeinculturellen Anstalten sind zu erwähnen: die Landes-Theaterschule, die Landes-Musik-Akademie, die Landes-Musterzeichenschule und Zeichenlehrer-Präparandie nebst praktischer Maler-Fachabtheilung und Gewerbefachschule, das ungarische Landesmuseum für Kunstgewerbe, welches eben jetzt die Goldschmiedekunst-Ausstellung bewerkstelligt hat und in jeder Beziehung eine rege Thätigkeit entfaltet.

Im Laufe des letzten Jahres ist nun auch ein großartig eingerichtetes technologisches Gewerbemuseum ins Leben gerufen worden. Die Nothwendigkeit der Errichtung einer solchen Lehranstalt war schon längst fühlbar, und die große, immer zunehmende Frequenz derselben zeugt am besten für die Lebensfähigkeit und große Bedeutung derselben für die industrielle Entwickelung Ungarns.

Eine Errungenschaft für die Entwickelung der bildenden Künste muss die seit November vergangenen Jahres eröffnete Maler-Meisterschule genannt werden, die unter der bewährten Leitung Julius Benczur's steht.

Die übrigen bildenden Künste werden mittelbar durch die Regierung,

hauptsächlich durch Ertheilung von Stipendien, Ankauf von Kunstsachen, durch die Restaurirung alter Baudenkmäler u. s. w. unterstützt.

Wir sind zum Abschlusse gelangt. In kurzen Umrissen haben wir den culturellen Fortschritt Ungarns zu zeigen versucht. Wir finden auf allen Gebieten eine rege und rastlose Thätigkeit. Die bewährte und nie ermattende Thätigkeit des Unterrichtsministers August Trefort bürgt dafür, dass die ausgestreute Saat in nächster Zukunft schon ihre weiteren segensreichen Früchte bringen wird.

Wir können nicht passender diesen kurzen Bericht schließen, als mit dem Wunsche: dass Ungarn noch lange unter der bewährten und nie ermattenden Leitung seines jetzigen Unterrichtsministers stehen möge, der im Hinblick auf seine zwölfjährige Wirksamkeit als der Begründer unseres jetzigen Unterrichtswesens angesehen werden kann.

V. v. M.

Schlusswort zum sechsten Jahrgang.

Mit lebhafter Befriedigung schließen wir den sechsten Jahrgang des Pædagogiums, und wir halten uns der sympathischen Theilnahme aller Freunde des Blattes versichert, wenn wir ihnen mittheilen, dass sich der Leserkreis desselben bedeutend erweitert hat und dem neuen Jahrgang mit den besten Hoffnungen entgegengesehen werden kann. Und so fühlt sich der Herausgeber verpflichtet, allen den wackeren Männern und Frauen, welche von Anfang an und besonders im letzten Jahre das Pædagogium unterstützten — sei es durch öffentliche Kundgebungen oder durch Verbreitung in Privatkreisen, sei es durch verständnisvolle Mitarbeit oder durch eingehende Lectüre — hiermit den herzlichsten Dank auszusprechen.

In einer Zeit, da die Pädagogik, wie sie von den echten Meistern — von Comenius, Pestalozzi, Fröbel, Diesterweg und ihren Geistesgenossen — begründet worden ist, unbefugte Eingriffe und grobe Verdunkelungen verschiedener Art erfahren muss, in einer solchen Zeit freut man sich doppelt, dass es noch eine pädagogische Gemeinde gibt, welche treu zu den Gedanken und Bestrebungen jener Koryphäen steht und ein Organ erhält, das den Zweck hat, zu wahren, zu vertheidigen, zu fördern und auszubauen, was die großen Bahnbrecher der Menschenbildung geschaffen und als theures Vermächtnis ihren Nachfahren hinterlassen haben.

Geleitet von der Idee der Einheit und des organischen Zusammenhanges aller Culturarbeit, der Gemeinsamkeit des Zieles aller Erziehungs- und Lehrthätigkeit und der Zusammengehörigkeit aller Bauleute an dem großen Werke der Humanisirung unseres Geschlechts, hat das Pædagogium von Anfang an das gesammte Bildungswesen, das Ganze der pädagogischen Wissenschaft und alle Gebiete der pädagogischen Praxis im Auge behalten, um einerseits die hohen Gesichtspunkte und durchgreifenden Normen klarzustellen, ohne welche eine naturgemäße, allseitige und harmonische Menschenbildung unmöglich ist, anderseits aber auch die Erziehungs- und Lehrkunst zu vervollkommnen, ohne welche alle Theorie ein leerer Schall bleibt. Dass dieses Programm auf gegenseitige Verständigung und auf eine möglichst enge Verbindung der Pädagogen aller Kategorien und Stufen ausgeht, aber auch nur realisirt werden kann durch eine in gleichem Sinne umfassende Vereinigung zu productiver Arbeit und prüfendem Studium, das bedarf keines Nachweises. Daher freuen wir uns, dass sich in unserer Zeitschrift eine stets wachsende Schar tüchtiger Berufsgenossen aller Art, vom Elementarlehrer bis zum Professor der Hochschule, zu

allseitiger und zielbewusster Discussion der Erziehungs- und Unterrichtsfragen zusammenfindet, und dass ihren Erörterungen ein weiter Kreis von Lesern der verschiedensten Lebens- und Berufsstellungen mit Aufmerksamkeit folgt.

Was das Pædagogium in dem letzten Jahrgange geleistet hat, kann der Leser nun in dem beigefügten Inhaltsverzeichnis überblicken. Es war, glauben wir, eines ernsten Nachdenkens wert und wird hoffentlich unserer Absicht entsprechen, nicht blos für den Tag zu schreiben, sondern Arbeiten von bleibender Bedeutung zu liefern. Verschiedene Umstände veranlassten im abgelaufenen Jahre den Herausgeber, selbst etliche längere Abhandlungen zu schreiben und so seinen geschätzten Mitarbeitern mehr Raum zu entziehen, als ihm lieb war. Daher muss er mehrere derselben um Entschuldigung bitten, dass ihre Beiträge, wie vortrefflich sie auch sind, bisher nicht Raum finden konnten und für den nächsten Jahrgang zurückgelegt werden mussten. Der Herausgeber bedauert dies lebhaft, konnte es aber nicht ändern, musste vielmehr wegen Mangels an Raum selbst manches vertagen, was ihm nahe liegt, und tröstet sich mit der Gewissheit, dass er an der Schwelle eines neuen Jahrganges in eine volle Schatzkammer greifen kann, um die vielseitigen Interessen der Leser zu befriedigen. Mit Vergnügen wird er anderen das Wort überlassen, wo sein persönliches Eingreifen entbehrlich ist. Aber eine Zeitschrift großen Stiles darf nun einmal nicht ignoriren, was sich der Discussion aufdrängt, und da muss der Herausgeber nöthigenfalls ergänzend eintreten.

Dass es bei einer umfassenden Revue der Pädagogik nicht ohne Streit abgehen kann, versteht sich von selbst, da die menschlichen Anschauungen und Bestrebungen verschieden sind; und der Streit darf nicht gescheut werden, wo es sich um die höchsten Angelegenheiten der Menschheit, um Wahrheit, Freiheit, Recht, Bildung und Wolfahrt handelt. Da dürfen wir uns durch nichts und durch niemand beirren lassen, weder durch privilegirte Satzungen und bureaukratische Verfügungen, noch durch persönliche oder sectenhafte Prätensionen und lärmende Umtriebe; weder durch starre Träger und Lobredner veralteter Maximen, noch durch confuse Epigonen und fanatisirte Novizen.

Wenn wir gegen derartige Instanzen und Personen unsere Stimme erheben, so thun wir es nicht von gestern und heute, sondern auf Grund langjähriger Studien und Erfahrungen, auf Grund unserer wolbegründeten Überzeugung; wir thun es auch nicht für heute und morgen, sondern im Bewusstsein unserer Verantwortlichkeit vor der Mit- und Nachwelt. Darum gilt uns bei dem, was wir für wahr oder falsch, für heilsam oder schädlich halten, kein Mäkeln und Feilschen, kein Überbieten und Nachlassen, so wenig wie beim Einmaleins. Und wenn wir für manche noch nicht einleuchtend genug gesprochen haben, so wollen wir ihnen in Zukunft vollauf Genüge thun.

Unter allen Umständen aber wird das Pædagogium bleiben, was es war und ist, ein unabhängiges Organ derjenigen Pädagogik, welche keine andere Richtschnur anerkennt, als die freie Prüfung und Forschung, und kein anderes Ziel im Auge hat, als den Fortschritt der Menschheit.

Dittes.

Verantwortlicher Redacteur: Dr. Friedrich Dittes. — Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

October. **Literaturblatt.** 1883.

Beilage zum Paedagogium, VI, 1.

Luthers reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht. Von Johannes Müller, Oberlehrer am Friedrichs-Gymnasium in Berlin. Daselbst 1883, Gärtner (Heyfelder). 65 S.

Eine Gelegenheitsschrift, die im Hinblick auf das bevorstehende Lutherjubiläum um so mehr empfohlen werden kann, als sie ohne Umschweife aus den Schriften des Reformators den Kern seines pädagogischen Gedankenkreises vorführt und ins Licht stellt. (Da das Schriftchen auch sprachlich im Ganzen tadellos ist, so fällt es auf, dass sich in dasselbe ein Verstoß eingeschlichen hat, der uns bisher nur bei süddeutschen Autoren begegnet war. Auf S. 27 heißt es nämlich, es seien Lesen, Schreiben, Singen und Katechismus „unterrichtet" worden, während an zahlreichen analogen Stellen des Schriftchens das richtige Wort „gelehrt" steht. Gegenüber der um sich greifenden Zerrüttung der deutschen Sprache sollten wenigstens Schulmänner auf der Hut sein, also z. B. lehren und unterrichten ebenso wenig verwechseln wie docere und instruere.) M.

Martin Luther. Festschrift der Stadt Berlin für ihre Schulen zum 10. November 1883. Von Dr. Max Lenz, Professor der Geschichte an der Universität Marburg. Mit einem Titelbilde. Berlin, Gärtner (Heyfelder).

Die Bestimmung dieser Schrift erhellt genügend aus ihrem Titel. Sie ist für einen weiteren Kreis bestimmt als die soeben angezeigte und soll demgemäß den großen Reformator in seiner ganzen historischen Bedeutung schildern. Die Ausgabe des Buches — es soll circa 13 Bogen umfassen und 2,60 Mark kosten — soll erst am 10. November erfolgen; es liegen für jetzt zur Probe nur vor: Capitel eins („Deutsche Zustände und Anschauungen in Luthers Jugendzeit") und vier („Auf der Wartburg"), welche nach Inhalt und Darstellung einen sehr günstigen Eindruck machen. Besonders gilt dies von der meisterhaften Skizze, mit welcher das Buch eröffnet wird; für Anfänger im Studium der Welt- und Culturgeschichte ist sie freilich zu hoch, obwol der Verfasser allen gelehrten Apparat bei Seite gelassen hat. M.

Die Grundwissenschaften der Pädagogik. Vom Standpunkte der neueren Naturwissenschaft aus beleuchtet von Moritz Möller. Leipzig 1883. Siegismund und Volkening. 148 S. 1,50 M.

Mit sorgfältiger Benutzung der neuesten und besten Werke über Anthropologie, Psychologie und Pädagogik zeigt der Verfasser die wahren Fundamente alles Erziehungs- und Schulwesens, um schließlich anzudeuten, wie das letztere zu gestalten sei, wenn es den entwickelten Principien entsprechen solle. Obwol die Schrift nicht vorwiegend neue Gedanken vorbringt, so wird sie doch durch die zahlreichen, wolverbundenen und gut verarbeiteten Anführungen aus anthropologischen und pädagogischen Hauptwerken, die nicht Jedermann zugänglich sind, in Lehrerkreisen als ein schätzenswertes Bildungsmittel gute Aufnahme finden. H.

Die Confessionsschule und ihre Consequenzen. Von Dr. H. Keferstein. Wien und Leipzig 1883, Pichler. 180 S.

Verfasser ist den Lesern des Pädagogiums als gründlicher und gediegener Schriftsteller bekannt. In der hier angezeigten Schrift gibt er eine erschöpfende Characteristik der Confessionsschule und die unwiderleglichen Beweise ihrer Gemeinschädlichkeit. Wer sich mit dem hier behandelten zeitgemäßen Thema gründlich befassen will, findet in der angezeigten Schrift alle in Betracht kommenden Momente klargestellt. D.

Methodik des Geographieunterrichtes. Stoff, Lehrgang, Lehrform und Lehrton auf der geographischen Unter- und Mittelstufe der Volks- und Bürgerschule. Von Robert Schwarz, Übungsschullehrer. St. Pölten 1883, Selbstverlag 46 S. 20 Kr.

Über die Grundsätze des geographischen Unterrichtes sind die competenten Schulmänner der Gegenwart im Klaren und unter sich einverstanden. Es handelt sich nur noch um die geschickte und ersprießliche Durchführung derselben, und gute Beiträge zur Lösung dieser Aufgabe sind noch immer willkommen. Das angezeigte Büchlein, eine ganz vortreffliche methodische Arbeit, wird daher in Schulkreisen mit Beifall aufgenommen werden und den practischen Ausbau des geographischen Unterrichtes in erfreulicher Weise fördern helfen. An der Umsicht, Gewandtheit und Klarheit, mit welcher Verfasser seine eigene Umgebung unterrichtlich behandelt, kann jeder denkende Lehrer lernen, wie er das in seinem Gesichtskreise liegende Stück Erde den Kindern in einer leichten, angenehmen und allseitig bildenden Weise vertraut zu machen habe. H.

Der erste Rechenunterricht. Ein Handbuch für Lehrer. Von H. Lüdemann, Schulvorsteher in Bremen. Hannover 1882, Helbing'sche Verlagsbuchhandlung. 88 S.

Eine methodische Bearbeitung der Zahlenkreise 1—20, 1—100 und 1—1000. So viele Lehrgänge für elementaren Rechenunterricht auch schon vorhanden sind, die vorliegende Schrift wird doch allen strebsamen Lehrern eine Reihe neuer Gesichtspunkte eröffnen und höchst interessante Anregungen bieten. Es ist eine Originalarbeit, ein geistreicher, scharfsinniger, mit consequenter Planmäßigkeit construirter Entwurf für die unteren Stufen des Rechenunterrichtes, eine wahre Philosophie dieses wichtigen Elementarfaches. Dass es aber dem Verfasser nicht auf bloße Theorie, sondern auf einen im besten Sinne des Wortes praktischen Betrieb des Rechenunterrichtes ankomme, das ersieht man aus der ganzen Anlage seines Lehrganges und insbesondere aus den angewandten Aufgaben, welche er in derselben verflochten hat. Es sind deren nicht viele, aber es sind wahre Musterspiele für den Lehrer. Freilich muss derselbe, wenn er das hier entwickelte Verfahren mit günstigem Erfolge durchführen will, einer bestimmten Schülerabtheilung seine ganze Kraft zu widmen in der Lage sein, und überdies lebhaftes Interesse am Unterricht und gutes Lehrgeschick besitzen. Vielleicht wird man dem vorliegenden Schriftchen hie und da vorwerfen, dass es an eine verhältnismäßig geringe Aufgabe zu viel Geist verschwende; man muss aber bedenken, dass des Lehrers Kraft zu einem guten Theile in seiner Methode beruht, und dass er sich gerade in dieser stets frisch erhalten muss, wenn er von seiner mühevollen Arbeit die Langweiligkeit und Erschlaffung fernhalten will. D.

Grundzüge der Pflanzenphysiologie. Von Dr. A. B. Frank, Prof. a. d. k. landw. Hochschule zu Berlin. Mit 22 Holzschnitten. Hannover 1882. Hahn'sche Buchhandlung. VIII und 132 S.

Das vorliegende Werkchen ist ein Separatabdruck aus Leunis' Synopsis der Botanik und vom Verfasser zum Zwecke der Repetition seiner Vorträge speciell herausgegeben. Dasselbe behandelt mit hinlänglicher Ausführlichkeit die Erscheinungen des Pflanzenlebens und fußt theils auf Versuchen, welche der Verfasser selbst angestellt hat, theils auf Experimenten anderer Forscher. Dieser Umstand verleiht dem ganzen Büchlein eine Lebendigkeit, wie wir sie in derartigen Werken selten finden. Wir entscheiden uns schwer, welchem der drei Theile: von den physikalischen Eigenschaften der Pflanzen, vom Stoffwechsel, von der Vermehrung der Pflanzen, wir den Vorzug geben sollen, können aber nicht umhin zu bedauern, dass die Anatomie nicht wenigstens in ihren Hauptgrundzügen und Ausdrücken vorausgestellt ist, wodurch das Büchlein „in weiteren Kreisen“ verständlicher geworden wäre. Die Erklärung der wissenschaftlichen Ausdrücke durch die in Fußnoten angegebenen sprachlichen Ableitungen ist sehr anerkennenswert. Die beigefügten Holzschnitte sind sehr

instructiv. Wir glauben, dass das Werkchen von Niemandem, der in die Geheimnisse des Pflanzenlebens eindringen will, ohne Befriedigung und Belehrung aus der Hand gelegt werden wird. C. R. R.

Der Mensch und das Thierreich in Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte dargestellt von Dr. M. Krass, kgl. Seminardirector in Münster und Dr. M. Landois, Prof. der Zoologie an der kgl. Akademie in Münster. Mit 172 in den Text gedruckten Abbildungen. Fünfte verbesserte Auflage. Freiburg im Breisgau, Herder'sche Verlagshandlung 1883. XII und 243 S. Preis 2 M. 20 Pf.

Ein Buch, das seine fünfte Auflage erlebte und zwar die letzte 10 Monate nach der vierten, bedarf wol keiner Anempfehlung, die sich übrigens auch aus der Einführung in vielen Schulen ergibt. Aber dessenungeachtet wollen wir einige Bemerkungen nicht unterlassen. Zunächst müssen wir hervorheben, dass das Buch trotz der eigenthümlich lesestückartigen Beschreibung der Objecte kein Lehrbuch für Schüler ist, denn einerseits ist es zu reichhaltig für die Volksschule (für die Mittelschule passt es der Form wegen nicht), andererseits mangelt ihm die Übersichtlichkeit; es ist vielmehr ein naturhistorisches Lesebuch und insbesondere mag es in der Hand des Lehrers, dem keine größeren Werke zur Verfügung stehen, ein gutes Nachlesebuch sein, um den Kindern in anziehender Form die Objecte vorzuführen und sie zur Liebe für Naturbeobachtung anzuregen, also hauptsächlich für Lehrerseminarien ist es geeignet. Dabei wäre aber doch wünschenswert, dass eine natürlichere Ordnung eingehalten worden wäre. Was sollen z. B. die Nager zwischen den Fledermäusen und Insectenfressern, was die Singvögel an der Spitze der Vögel, wie kommt der Karpfen ganz ans Ende der Fische? u. s. w. Einzelne Beigaben, wie die Methode, eine Schmetterlingsammlung anzulegen, sind sehr passend. Die Abbildungen zeigen neben exacter Ausführung den großen Vorzug vor ähnlichen Holzschnitten, dass sie zumeist die Thiere in ihren Lebensverhältnissen, beim Fraß, beim Spielen, beim Fange, in ihren Verwandlungen u. s. w. vorführen. Also nochmals: Lehrern und solchen die es werden wollen, empfehlen wir das Buch sehr warm. C. R. R.

Neumanns geographisches Lexikon des deutschen Reiches, Leipzig, bibliographisches Institut 1882. Complet in 40 Lieferungen à 50 Pf.

Soweit sich nach der ersten Lieferung urtheilen lässt, wird das Lexikon Neumanns einem practischen und zugleich wissenschaftlichen Zwecke dienen und die genaueste Statistik Deutschlands auf Grund der eben vollendeten Volkszählung geben. Die genaueste Statistik, sagen wir, denn keiner ist in besserer Lage, nach authentischem Material zu arbeiten als der in der wissenschaftlichen Welt so berühmte Verfasser. Ein Vorzug des Werkes dürften die beigegebenen 30 in Farbendruck ausgeführten Pläne wichtiger Städte, die 14 Productionskarten, die Karten über die Dichtigkeit der Bevölkerung, Gewerbethätigkeit und Confessionen im deutschen Reiche und endlich — last not least — der den Subscribenten kostenfrei gelieferte Specialatlas (10 Blätter in Stahlstich) von Ravenstein werden, der im Maßstab 1:850,000 in vollständige Übereinstimmung mit dem Inhalt des geographischen Lexikons gebracht wurde. — Der Vorgang des Lexikons ist der, dass bei jedem der 40,000 aufgenommenen Ortsnamen der Reihe nach angeführt werden: Zugehörigkeit zur Verwaltung, zum Land- und Amtsgericht, zur Post; Meereshöhe, Gewässer; Entfernung der Eisenbahnstationen von einer Hauptstation, des Postortes von der nächsten Eisenbahnstation; Einwohnerzahl (häufig im Vergleich zu früheren Zählungen) Garnison, Verkehrsanstalten, Banken, Geldinstitute, Behörden, Kirchen, Schulen, hervortretende Merkwürdigkeiten, Industrie, Handel. Angabe des Reinertrags pro Hektar Ackerland (wenigstens bei den acht alten preußischen Provinzen) und eine kurze Geschichte der größeren Orte, aller Länder und Provinzen Deutschlands. — Durch gut gewählte Abkürzungen ist es möglich geworden, schon in der ersten Lieferung (48 S.) den Gegenstand bis zum Artikel „Augsburg“ zu führen. Der ersten Lieferung ist ein sehr sauber ausgeführter Plan

von Berlin in großem Maßstabe beigegeben. — Nach Vollendung des ganzen Werkes gedenken wir die Leser über Neumanns Lexikon und den Atlas von Ravenstein eingehend zu orientiren. —r.

Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte von Dr. G. Egelhaaf. Zweite Auflage. Heilbronn, Henninger 1882. (gr. 8°, 160 S.) Preis 2 M.

Von einem Leitfaden erwartet man keine selbstständigen Forschungen; man ist zufrieden, wenn derselbe auf dem neuesten Standpunkt der Wissenschaft steht, in klarer Übersichtlichkeit und in möglichst strammer Form das für die Schule Nothwendige zusammenstellt. Besonders nach Seite des präcisen Ausdrucks und der scharf trennenden Eintheilung des Stoffes ist der Leitfaden Egelhaafs zu empfehlen. Bei Literaturgeschichten will das umsomehr bedeuten, als mit wenig Ausnahmen Verschwommenheit der Urtheile die Regel ist. Dem Wissenden ist auch die Ursache dieser Thatsache kein Räthsel: Dichter werden beurtheilt nur nach den Urtheilen der großen Literarhistoriker, ohne dass sie selbst vom Verfasser der literarischen Leitfäden gelesen sind. — Egelhaaf kann auch deswegen mit Nutzen gebraucht werden, weil er ausschließlich bedeutende Erscheinungen bespricht, die Lectüre der wichtigsten Dichtungen aber voraussetzt, durch seine Darstellung dieselbe nur erleichtern und vertiefen will. Daher nimmt er überall auf die formellen Seiten Rücksicht, hebt die Grundgedanken und den Aufriss der Dichtungen hervor und sucht das Gesammturtheil über jeden Dichter so auszusprechen, dass es nur als eine Zusammenfassung der auf Grund der gelesenen und besprochenen Werke gewonnenen Einzelurtheile erscheint. —om—

Formenlehre der deutschen Sprache in tabellarischer Übersicht von Emprechtinger. Wien, Pichler.

Man hat in neuerer Zeit mehrfach versucht, den grammatischen Lehrstoff auch in Form von Tabellen darzustellen. Wenn keine übersichtlich gehaltene Grammatik zur Verfügung steht und sichs blos um die Einübung der grammatischen Termini handelt, wie eine solche Einübung für den fremdsprachlichen Unterricht nothwendig ist, hat das Verfahren Berechtigung. Den eigentlichen Zweck einer nach gesunden Principien angelegten Sprachlehre, — das richtige, dialectfreie Sprechen und Schreiben zu unterstützen — wird eine Tabelle immer mehr abseits liegen lassen. In den Tabellen Emprechtingers ist ein bischen zu viel Stoff angehäuft und zu viel distinguirt, auch sind manche Formen aufgenommen, die sich in den gesprochenen Sprachen kaum nachweisen ließen, so z. B. der aus der lateinischen Grammatik in viele unserer Sprachlehren übergegangene Infinitivus Futuri. Da kein vollständiges Verzeichnis der starken Verba abgedruckt ist, wird der Verfasser gut thun, in seine Zusammenstellung der starken Verba in sieben Classen auch noch andere Vocalreihen aufzunehmen (z. B. kommen, schwören, liegen, gähren u. s. w.). —e—.

Bilder aus der Geschichte Österreichs von H. Schulig, Troppau, Buchholz und Diebel 1882. (8° 170 S.)

Der Verfasser der „Bilder“ bietet eine hübsche Ergänzung zu den in Österreich gebrauchten historischen Leitfäden, die immer noch die Spuren des Pütz'schen Lehrbuches sehr deutlich an sich tragen. Gar manche Gestalt der österreichischen Geschichte — wir erinnern z. B. an Laudon — ist in diesen Leitfäden nicht an die ihr gebührende Stelle gesetzt oder im Zusammenhang, wie sie es verdiente, behandelt. — In anderer Hinsicht wird das anspruchslose, als eine Frucht sorgfältiger Lectüre auftretende Buch manchem Lehrer und vor allem den Schülerbibliotheken willkommen sein. Es theilt nämlich eine Menge ansprechender Anecdoten aus dem Leben österreichischer Kaiser, Feldherrn, Dichter und Musiker mit, die das Interesse an den handelnden Personen steigern und keineswegs allgemein bekannt sind. Der Ton der Darstellung verräth überall eine wolthuende Wärme; nur hie und da begegnet man einigen stilistischen Unebenheiten und manchmal auch einigen nicht mehr haltbaren Daten und Erzählungen (S. 7, S. 11, S. 18, S. 103, auch S. 119, 1. Zeile v. o.) —n—.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

November. **Literaturblatt.** 1883.

Beilage zum Paedagogium, VI, 2.

Dr. Rudolf Sonndorfer, Director der Wiener Handels-Akademie, und **Hermann Anton,** Professor der Schottenfelder Oberrealschule in Wien. Lehrbuch der Geometrie für die oberen Classen der Mittelschulen. I. Theil: Die Geometrie der Ebene. I. Abtheilung: Planimetrie. Dritte verbesserte Auflage. Mit 320 Holzschnitten. Wien 1882, Wilhelm Braumüller. 285 Seiten.

Da es nöthig geworden war, vom obigen ziemlich verbreiteten Lehrbuche eine dritte Auflage erscheinen zu lassen, so wollte man dieselbe mit der „Instruction für den Unterricht an Realschulen in Österreich von 1881“ möglichst in Einklang bringen. Wegen Überhäufung mit Berufsgeschäften hat Director Sonndorfer diese Arbeit an Professor Anton übertragen, welcher sich nun der schwierigen Aufgabe unterzogen hat, im Sinne genannter „Instruction“ die Begriffe und Lehrsätze der neuen Geometrie mit der Euklidischen Geometrie in organischen Zusammenhang zu bringen. In Ausführung dieser Absicht finden wir zunächst eine sehr ausführliche und gründliche Behandlung der einleitenden Erklärungen und Euklidischen Grundbegriffe, und unmittelbar anschließend die Erläuterung, was axiale und was centrische Symmetrie sei. Es folgen Neben- und Scheitel-Winkel und Winkel an Parallelen, dann die Betrachtung des Streifens zwischen Parallelen als eines zugleich axial- und centrisch-symmetrischen Gebildes. In der Lehre von der Beziehung zwischen Seiten und Winkel von Dreiecken und der Congruenz der Dreiecke wird mehrfach vom Begriff der Symmetrie Anwendung gemacht; dasselbe gilt auch in Bezug auf die nun folgenden Abschnitte vom Kreis, den Vierecken und Polygonen. Die Flächengleichheit der Figuren führt zu den Sätzen des Pythagoras und Pappus und zu der sehr netten Aufgabe, flächengleiche Dreiecke in congruente Stücke zu zerlegen. Die harmonische Theilung durch Punkte und Strahlen wird durch genaue Entwicklung des Theilverhältnisses sorgfältig eingeleitet. Wir finden weiter Ähnlichkeitslehre, Flächenmessung, Chordale, Pol und Polare, und die Doppelverhältnisse, welche Transversale an geschlossenen Figuren erzeugen, endlich die Sätze über Sehnen- und Tangenten-Polygone und die Kreismessung. An verschiedenen Stellen des Buches finden wir theils einzeln, theils gruppenweise Constructions- und Rechnungs-Aufgaben aufgestellt

Der Verfasser, welcher sich eines sehr verständlichen Vortrages erfreut, bestrebte sich ebenso der Klarheit, als Gründlichkeit der Darstellung, welches beides durch die Anordnung von Parallel-Sätzen, die sich auf einander zugeordnete Gebilde beziehen, wesentliche Förderung erfährt. Man darf wol sagen, dass dem Verfasser die Lösung der schwierigen Aufgabe einer organischen Verknüpfung der Euklidischen mit der modernen Geometrie gelungen ist. Zugleich ist das Buch ein ergiebiger Fundort für Varianten in der Beweisführung. Principiell nicht einverstanden sind wir mit dem Verfasser bezüglich der Definition des Winkels, als eines unvollständig begrenzten Theiles der Ebene, und obwol wir zugestehen müssen, dass der Verfasser seine Winkel-Definition mit großer Folgerichtigkeit durch das ganze Buch fortbildet und ausnützt, so halten wir dieselbe dennoch für unzweckmäßig. Die Thatsache, dass zwei Gerade einer Ebene durch einmalige Drehung — oder durch einmalige Drehung nicht zur Deckung gebracht werden können, bestimmt die wesentlichste Eigenschaft der Geraden einer Ebene als richtungsgleich oder richtungsverschieden. Dieser Haupteigenschaft von Geraden einer Ebene wird Ausdruck gegeben durch die Definition des Winkels als Richtungsverschiedenheit gerader Linien; dadurch entfällt das Seite 54 aufgestellte Axiom von den Parallelen als überflüssig, dadurch allein wird es möglich, die Richtungsverschiedenheit

von sich kreuzenden Geraden durch ein Maß anzugeben, und dadurch gelangt man zum Einklange mit den rechnenden Abschnitten der Geometrie, das ist mit der Trigonometrie und der analytischen Geometrie, denen der Winkel doch nichts anderes ist, als Richtungsverschiedenheit.

Das Buch enthält ohne Zweifel eine große geistige Arbeit und verdient als Schulbuch die weiteste Verbreitung, aber auch außerdem müssen wir es als eine bedeutende literarische Erscheinung der Beachtung des Fachmannes bestens empfehlen. H. E.

Dr. Franz Wallentin, Lehrbuch der Arithmetik für die oberen Classen der Gymnasien und Realschulen. Wien 1882, J. Klinkhardt. 247 S. 3 M.

Der Titel „Arithmetik" ist hier im weitesten Sinne als allgemeine Zahlenlehre, noch ein gut Theil Algebra umschließend zu verstehen. Das Buch ist den österreichischen Lehrplänen und neuesten Instructionen für die höheren Schulen angepasst, und danach gliedert es sich in die Lehre von den vier niedrigen Rechnungsarten, mit Theilbarkeit, Maß und Vielfachem, Bruchrechnung, Proportionen, Gleichungen ersten Grades und Kettenbrüchen: dann in die Lehre von den Potenzen, Wurzeln und Logarithmen, Gleichungen zweiten Grades, Reihen, Zinseszinsrechnung, Combinationslehre, binomischer Lehrsatz, Wahrscheinlichkeits- und Versicherungsrechnung und die Lehre von den complexen Größen.

Das Buch zeichnet sich durch eine einfache und fassliche Vortragsweise aus. Das Radiciren dekadischer Zahlen ist auch nach Horners Methode ausgeführt. Das Rechnen mit Brüchen wird auf die Gesetze der Theilbarkeit logisch aufgebaut. Die Genauigkeit des Rechnens mit unvollständigen Decimalbrüchen wird untersucht. Die eingestreuten Aufgaben sind so ausgewählt, dass jede einzelne eigenartig belehrend wirkt. Besonders zu loben ist auch die Anbringung historischer Nachrichten, welche den Anfänger stets günstig anregen.

Obwol nun das Buch den besten Schulbüchern beizuzählen ist, so wünschten wir doch, der Verfasser hätte den Grundsatz, die Arithmetik aus dem Zahlenbegriffe zu entwickeln, im Anschlusse an Worpitzky folgerichtiger durchgeführt. Es hätte dann die Subtraction in viel gedrungnerer Form behandelt werden können; desgleichen das Radiciren, wenn alsbald auf den gebrochnen Potenzexponenten übergegangen wird. Auch möchten wir für den Fall einer zweiten Auflage den Verfasser aufmerksam machen, dass man in den jüngsten Jahrgängen der „Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht" von Hoffmann sehr gute Anhaltspunkte für eine klare und allgemeine Behandlung der quadratischen Gleichungen mit zweien Unbekannten und der unbestimmten Gleichungen zweiten Grades findet. Auch sollte er dann nicht versäumen, das Rechnen mit complexen Größen durch bildliche Darstellungen zu versinnlichen, wie solche unter andern recht sauber im Lehrbuche von Staudacher ausgeführt sind. H. E.

Sterne und Menschen. Skizzen und Glossen aus der Mappe eines Naturforschers. Von Rudolf Falb. Mit 58 Abbildungen. Pest und Leipzig, A. Hartlebens Verlag. XIV und 479 S. Preis 3 fl. 30 kr. = 6 M.

In den bunt zusammengetragenen Aufsätzen, welche der bekannte Vertreter einer neuen Erdbebentheorie unter obigem Titel veröffentlicht, ist doch nicht ein gemeinsamer Faden zu vermissen, der alle durchzieht, in dem die verschiedenartigsten Gebiete der Himmelskunde nebst ihrer praktischen Verwertung für das menschliche Leben abgehandelt werden; in mehr und mitunter auch weniger glücklich gewählter Form wird die Astronomie popularisirt. Zu den interessantesten Abschnitten möchten wir zählen: Von der Sterndeuterei. Kann der Mond mit der Erde in der Folge der Zeiten zusammenstoßen? Der Kalender, Uhr und Kalender auf der Reise, Himmelskunde und Zeitrechnung. Die Essays: „Kometen" und „Zusammenhang zwischen Kometen und Sternschnuppen" sind sehr belehrend geschrieben, werden aber dem Laien Schwierigkeiten bereiten. Die „Gespräche über den Mond" sind in ihrer antiken Form etwas paradox. „Charfreitag im Jahre 33" und „Der Stern ob Bethlehem" zeigen, wie auch biblische Stoffe anregend wissenschaftlich bearbeitet werden können.

Auch die übrigen hier nicht speciell erwähnten Skizzen bieten so viel des Belehrenden in anziehender Form, dass niemand das Buch ohne Nutzen lesen wird. Dabei ist die Ausstattung eine sehr schöne und durch die zahlreichen Illustrationen höchst instructiv. C. R. R.

Anleitung zur Herstellung von physikalischen und chemischen Apparaten mit möglichst einfachen Mitteln für Lehrer und Schüler, sowie für alle Freunde der Naturlehre. Nach einer ganz neuen Methode bearbeitet von Franz Weyde, Prof. an der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Budweis. Mit 370 Figuren auf 36 lithogr. Tafeln. Wien 1882, Sallmayer'sche Buchhandlung (J. Schellbach). Preis 1 fl. 30 kr. = 2 M. 60 Pf.

Wer da weiß, mit welchen Calamitäten der physikalische Unterricht an Volksschulen besonders auf dem Lande zu kämpfen hat, da die Mittel, Apparate anzuschaffen mangeln, wird jeden Versuch, wie das vorliegende Büchlein, auf das freudigste begrüßen. Jedoch geht, scheint es uns, der Verfasser etwas zu weit, indem er auch Apparate, die eine gewisse Präcision verlangen und für die Volksschule nicht nothwendig sind, construirt, anderseits wieder Objecte, die doch besser gleich angeschafft werden, verfertigt. Wird zuviel angestrebt, so kann es auch zur Spielerei ausarten, und der Lehrer braucht wol seine Zeit für wichtigere Sachen, als z. B. sich ein Himmelsfernrohr, ein zusammengesetztes Mikroskop u. dgl. anzufertigen. Die elementaren Versuche werden mit den angegebenen Mitteln und den durch sie erzeugten Apparaten ganz gut gelingen, und was die Hauptsache, sie kosten nicht viel. Der Verfasser ist sogar so sorgsam, bis ins Detail nicht nur alle Materialien, die nothwendig sind, anzugeben, sondern auch die Dimensionen, in denen sie gebraucht werden sollen. Viele Lehrer auf dem Lande (und auch in Stadtschulen) werden dem Verfasser für die jedenfalls erprobten Winke dankbar sein und aus dem Buche für die Schule vielfachen Nutzen schöpfen können. C. R. R.

Lernbuch für den Geschichts-Unterricht (Neuzeit) von Ernst Dahn. Braunschweig 1882, Harald Bruhn 8°. 459 S. Preis 3 M. 60 Pf.

Wir haben nach Erscheinen des ersten und zweiten Theiles des Lernbuches von D. Dahn (Pädagogium III. Jahrg. Beiblatt 10) die charakteristischen Seiten desselben besprochen. Nach denselben Principien ist auch der dritte Theil gearbeitet. Nur erscheint derselbe gegenüber den beiden vorangegangenen Bänden aus dem Rahmen herausgewachsen und von zu großem Umfang. 459 Seiten Geschichte, noch dazu nur in Dispositionsform, häufig in bloßen Schlagwörtern, was also den Vortrag des Lehrers nothwendig voraussetzt, lassen sich in einem Jahre nicht bewältigen. Daran ändern auch die von Dahn gebrachten Gegengründe (Vorrede S. 1) nichts. Zu viel gethan scheint uns besonders in der Geschichte Friedrichs des Großen und in der Darstellung der Geschichte von 1789—1815. Die letztere umfasst einen Zeitraum von 25 Jahren und wird auf mehr als 150 Seiten behandelt! Die erstere enthält dagegen Abschnitte, wie „Die Machtmittel und Interessen der europäischen Höfe ums Jahr 1740", die wol Dahn selbst nicht wird lernen lassen. — Geschicklichkeit in der Gruppirung der Thatsachen, so dass diese sich leicht dem Gedächtnis einprägen und durch treffende Parallelen in die gehörige Beleuchtung kommen, das Hervorkehren der treibenden Ideen in der Entwicklung der Völker und Staaten, kurz die Betonung des pragmatischen Gesichtspunktes sind als unbestreitbare Verdienste auch dem dritten Bande eigen. —r.

Lessings Minna v. Barnhelm und Cervantes' Don Quijote. Von Dr. C. Th. Michaelis. Berlin 1883, Gärtner. 44. S.

Diese beiden, so verschiedene Vorstellungen erweckenden Werke sind in vorliegender Broschüre als in inniger Beziehung zu einander stehend dargestellt worden. Nicht dass der Verfasser den nationalen Wert des echt deutschen Stückes, die Originalarbeit unseres deutschen Dichters in Abrede stellte, er weist nur die allerdings auffallenden stofflichen Übereinstimmungen der beiden Werke nach und kommt dabei zu der persönlichen Überzeugung, dass sich „bei

der Entstehung des Stückes für Lessing Gelesenes mit Erlebtem, Reminiscenzen mit der Gegenwart, Fremdes mit dem Allernächsten verbinden konnte."

Schon frühere Beurtheiler des Dramas (Danzel Guhrauer) haben in der Verschmelzung von echten Lustspielcharakteren (Riccaut, Just, Wachtmeister) mit dem eines Tragödienhelden (Tellheim) einen Hinweis auf eifriges Studium der spanischen Comedias des Vega und Calderon zu erkennen geglaubt, warum sollte ein Einfluss des Romanes von Cervantes unmöglich sein? Wagner betont ausdrücklich, Lessings genaueste Kenntnis des Don Quijote und seine hohe Wertschätzung desselben. Schon die bloße stoffliche Angabe des Inhaltes der Minna zeigt eine merkwürdige Übereinstimmung mit dem ersten Theil des Romanes: die Wahl des Wirtshauses als Ort der Handlung, der Name desselben in der Minna v. B., die beiden Hauptbelden — Vertreter des Adels und des Waffenhandwerkes, in wenig glänzenden Verhältnissen, mit den höchsten Begriffen von Ehre, ihren Principien bis zum blinden Eigensinn folgend —, der treue, derbe Diener, die Geliebte, von welcher der strengste Ehrbegriff sie fern hält, viele Gasthausscenen, das zweite glückliche Paar, der soldatische Abenteurer, die Lösung des Conflictes durch eine von der Dame gespielte Comödie. Die meisten Züge haben allerdings, für sich genommen, nichts Ungewöhnliches an sich, können sich im Leben oft wiederholen, aber die Häufung derselben, manches feinere Motiv, das beiden Dichtungen gemeinsam ist, die Wiederkehr des Ideengehaltes und der Grundstimmung in einzelnen Punkten, all diese Momente, von Dr. M. ausführlich entwickelt, lassen den Verfasser der Broschüre nicht an einer deutlichen Nachwirkung der Lectüre des Romanes bei der Entstehung der M. v. B. sowie an einer bewussten und gewollten Anlehnung Lessings an Cervantes zweifeln.

Sollte diese Ansicht des Dr. M. auch noch von anderen Kritikern getheilt werden, so mindert diese Entdeckung den Ruhm Lessings in keiner Weise. Seine Selbstständigkeit in der Verarbeitung des Entlehnten, die Durchleuchtung desselben durch eine Idee, kurz und gut die ganze Überführung des Stoffes in eine andere, eigenen und strengeren Gesetzen gehorchende Kunstgattung machen Lessings Werk doch ganz und gar zu einer Neuschöpfung, wieviel auch von Stoff und Colorit, ja von der Stimmung des Ganzen auf literarischer Anregung beruhen mag. B. v. d. L.

Marschall, Deutsches Stilbuch. I. Curs. Für die untern Classen höherer Lehranstalten. II. Curs. Für die mittleren Classen. III. Curs. Für die obern Classen. Vierte Auflage 8°. (84 S., 148 S., 284 S.) Nürnberg 1883, Korn.

Zwei Eigenthümlichkeiten charakterisiren das „Deutsche Stilbuch": einmal, dass es einen bis ins kleinste Detail ausgearbeiteten Stufengang gibt von den ersten Anfängen stilistischer Arbeiten bis zu streng philosophischen Betrachtungen, so dass es dem Lehrer als methodischer Leitfaden für alle stilistischen Arbeiten von der ersten bis zur letzten Classe des Gymnasiums oder der Realschule dienen kann, und zweitens dass es zu jeder der vorzunehmenden Übungen ein oder mehrere Muster, bei den schwereren Arbeiten auch die entsprechende Disposition, eine große Anzahl mit kurzen Andeutungen versehener Themen oder die Titel von Themen und endlich eine den praktischen Bedürfnissen angepasste theoretische Belehrung über jede einzelne stilistische Übung mittheilt. Damit haben wir hervorgehoben, was als besonderer Vorzug des Marschall'schen Buches anzusehen ist. In zwei Fällen scheint uns das Buch verbesserungsfähig: In den Musterbeispielen waltet hie und da ein gewisser Predigerton vor, auch ist der Satzbau, besonders in den Übergängen, oft zu eintönig (siehe z. B. III, S. 89). Einige Citate (z. B. III, S. 73 u. S. 135) sind, nebenbei bemerkt, mit unrichtigen Autornamen angeführt.

—om—

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

December. **Literaturblatt.** 1883.

Beilage zum Paedagogium, VI, 3.

Pädagogischer Jahresbericht von 1882. Im Verein mit Binkau, Eckardt, Eichler, Emericzy, Flinzer, Freytag, Gottschalg, Hanschild, Kleinschmidt, Lion, Lüben, Oberländer, Richter, Rothe, Zimmermann und mit dem Archiv-Bureau der schweizerischen permanenten Schulausstellung in Zürich bearbeitet und herausgegeben von Dr. Friedrich Dittes. 35. Jahrgang. Leipzig 1883, Friedrich Brandstetter. 944 S. Preis: 12 Mk.

Ein Werk, welches nun seit fast 40 Jahren besteht, in 35 Bänden vorliegt und in der pädagogischen Welt als ein unentbehrliches Handbuch bekannt ist, bedarf keines Vorwortes mehr, und wir beschränken uns daher auf eine einfache Anzeige des neuen Bandes, welcher sich auf alle Gebiete erstreckt, welche der Jahresbericht, der fortschreitenden Entwickelung des Bildungswesens entsprechend, nach und nach in sich aufgenommen hat. H.

Rechtslehre. Die wichtigsten Rechtsbegriffe und ihre Bedeutung im praktischen Leben. Zum Gebrauche an Handels-, Gewerbe- und Mittelschulen, sowie zum Selbstunterrichte von Dr. jur. Karl Brockhausen und Alois Bruhns, Prof. a. d. Gremial-Handelsschule in Wien. Daselbst 1883, Brockhausen und Bräuer. 142 Seiten.

Einer der Verfasser dieses Buches, Herr Bruhns, hat bereits vor Jahren in der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ die Nothwendigkeit und die Aufgabe eines gesetzeskundlichen Unterrichtes nachgewiesen, und das Pædagogium hat seinerzeit, Herrn Bruhns beistimmend, diesen Lehrzweig befürwortet (s. den Artikel „Politische Erziehung“ Pædagogium IV, S. 195 f.). Das hier vorliegende Buch, für österreichische Schulen bestimmt, kann als eine gelungene Ausführung des angeregten Gedankens bezeichnet werden. In wol durchdachter und sachgemäßer Gliederung, sowie in klarer und populärer Sprache wird aus der Rechtslehre alles vorgeführt, was dem nicht juristisch gebildeten Bürger zu wissen nöthig und nützlich ist. Die Vereinigung eines Schulmannes mit einem Juristen war hier ganz am Platze und hat in diesem sachlich correcten und praktisch brauchbaren Bildungsmittel eine schöne Frucht getragen. Wenn das Buch allerdings in den auf dem Titel bezeichneten Lehranstalten vorzugsweise Verwendung finden kann, so ist doch auch dringend zu wünschen, dass das Einfachste und Unentbehrlichste aus demselben in den Volksschulunterricht aufgenommen werde, was recht wol thunlich ist, ohne ein besonderes Lehrfach auf den Stundenplan zu setzen. Vor allem ist zu wünschen, dass alle Ortsschulvorstände das Buch anschaffen, damit die Lehrer es studiren und, soweit es angeht, praktisch verwerten können. H.

Der deutsche Aufsatz in der Volksschule. Von Karl Harand, Lehrer in Weseritz. Reichenberg, Verlag des deutschen Landeslehrervereins in Böhmen. 28 Seiten. Preis: 20 kr.

Im Anschlusse an die besten Werke über den stilistischen Unterricht in der Volksschule gibt der Verfasser eine knapp bemessene, alle Umschweife vermeidende, aber vollständige, wol begründete, durchaus praktische und leicht durchführbare Methodik dieses Faches. Das Schriftchen muss als ein höchst gelungener und brauchbarer Beitrag zur Schulpraxis bezeichnet werden, und sei allen Volksschullehrern bestens empfohlen. D.

Weber, Gotthelf, Lehrbuch der Algebra in zwei Theilen. Stuttgart 1882, J. B. Metzler. 463 Seiten.

Der erste Theil, für Seminaristen, Lehramtscandidaten und zur Selbstbelehrung bestimmt, enthält die sieben Rechnungsarten, dann die bestimmten

Gleichungen ersten und zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten und die unbestimmten Gleichungen ersten Grades. Im zweiten Theile, mit der Bestimmung für die oberen Classen der Gymnasien, für die technischen Mittelschulen und zur Selbstbelehrung, finden wir Progressionen, Kettenbrüche, Combinationslehre, Wahrscheinlichkeitsrechnung, den binomischen Lehrsatz, arithmetische Reihen höherer Ordnung und höhere Gleichungen.

Der Verfasser nennt im Vorworte seine Arbeit „ein Lehrbuch für Seminarien und Mittelschulen, das zugleich der Selbstbelehrung dienen soll. Bei dieser Arbeit konnte es sich selbstverständlich nur darum handeln, den altbekannten, vielfach bearbeiteten Lehrstoff in präciser Fassung, einfacher und durchsichtiger Darstellung und in systematischer Folge wiederzugeben.“ Man muss zugestehen, dass dieses Ziel im allgemeinen vom Verfasser erreicht wurde; der Lehrstoff ist in einem klaren und deutlichen Vortrage richtig dargelegt (was man von der Mehrzahl der Lehrbücher für Seminaristen nicht sagen kann). Die Durchsichtigkeit der Darstellung Worpitzky's wird wol noch lange mustergiltig bleiben; es ist nur Schade, dass der Verfasser aus diesem ausgezeichneten Buche, welches allerdings für eine andere Stufe geschrieben ist, sich nicht mehr zu Nutze gemacht hat.

Ins einzelne eingehend hätten wir vor allem die 15 Seiten in Anspruch nehmende Behandlung der Addition und Subtraction in etwas gedrängterer Form gewünscht. Schon im Jahrgange 1878 der „Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht von Hoffmann“ hat sich Dir. Heilermann und im laufenden Jahrgange Dir. Kober gegen die übergroße Anzahl von Regeln ausgesprochen, durch welche den Anfängern der Eintritt in die Rechnung mit allgemeinen Zahlen erschwert wird. Nach unserer Erfahrung werden die beiden genannten Rechnungsarten den Schülern durch Einführung und Entwicklung des Begriffes der Reduction stets leicht zum Verständnisse gebracht; auch ziehen wir es vor, die Subtraction als die Umkehrung der Addition zu erklären, anstatt von jenen Beweisen Gebrauch zu machen, welche Null als eine Zahl behandeln, und mit welchen nichts bewiesen wird, weil Null eben keine Zahl ist.

Jene unglückselige Regel auf Seite 28: „Gleiche Zeichen geben plus und ungleiche minus“, sollte in einem guten Buche nicht vorkommen; nur für zwei Rechnungsarten giltig verleitet die Allgemeinheit ihrer Fassung den Schüler zu Irrthümern, deren Abgewöhnung mitunter nicht mehr erreicht wird. — Paragraph 58 lehrt die Addition der Brüche auf eine recht mangelhafte Weise, da unterlassen wurde, Maß und Vielfaches vorher zu erörtern. — Anstatt des § 64 wäre Worpitzky's Stammtafel der Rechnungsarten am Platze gewesen. — Die Behandlung der Aufgabe, Brüche mit rationalem Nenner darzustellen, ist sehr mager ausgefallen. — Der Ausdruck des § 132: „Aus einer Gleichung mit mehreren Unbekannten lässt sich der Wert für die einzelnen Unbekannten nicht genau bestimmen“, entspricht dem Wesen der Diophantischen Gleichung nicht. Ebensowenig sinngemäß ist im § 134 die Erklärung: „Bei Gleichungen (ersten Grades), in welchen die Unbekannten als Nenner erscheinen, kommt man auf folgende Weise (durch die englische Methode) eher zum Ziele“, weil man außerdem gar nicht zum Ziele gelangt. — Wozu bedarf in § 165 die allgemeine Formel einer quadratischen Gleichung zweier unabhängiger Glieder? Dieser Paragraph ist überhaupt etwas seicht; auch ohne Determinanten lässt er sich mehr vertiefen, wie man aus dem 12. und 13. Jahrgange der „Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht“ ersehen kann. — Im § 217 soll die allgemeine Giltigkeit des Binomialtheorems nachgewiesen werden, dazu wird die Annahme gemacht, es sei $a^m = 1^a$, eine als Grundlage dieses Beweises ganz unzulässige Voraussetzung, da sich deren Möglichkeit erst aus der allgemeinen Giltigkeit des Binomialtheorems ergibt. — Die Auflösung der Gleichungen dritten Grades ist ziemlich schwerfällig behandelt; was man in dieser Beziehung an bündiger Kürze und klarer Einfachheit leisten könne, hat jüngstens Staudacher gezeigt. — §. 280, einer der letzten des Buches, führt plötzlich eine dem Buche fremde Bezeichnungsweise ein, war es nicht möglich, diese fremde Symbolik in die Sprache des Buches zu übersetzen?

H. E.

Dr. Jul. Wenck. Die synthetische Geometrie der Ebene, ein Lehrbuch für den Schulgebrauch und Selbstunterricht mit 243 Fig. Leipzig und Heidelberg, 1882. C. F. Winter. 274 S. 4 M.

Das vorliegende Buch soll in die „neuere“ oder Geometrie der Lage einführen. Vorausgesetzt wird die Kenntnis der Euklidischen Geometrie und der Grundlehren der Trigonometrie. Der erste Abschnitt von Punktreihen und Strahlenbüscheln behandelt, was nicht genug zu loben ist, die Grundbegriffe von Theilpunkt und Theilverhältnis sehr eingehend. Der zweite Abschnitt handelt von den Theilverhältnissen, welche durch Transversale und Eckstrahlen an geradlinigen Figuren entstehen. Der dritte Abschnitt erörtert die projectivische Verwandtschaft geradliniger Figuren. Es folgen die harmonischen und polaren Eigenschaften des Kreises, Strahlenbüschel im Kreise, Potenzlinie und Ähnlichkeitspunkte, die projectivischen Verwandtschaften des Kreises und die Kegelschnitte. Der Verfasser hat seinen übersichtlichen und verständlichen Vortrag durch eine Menge von Figuren erläutert, von der richtigen Annahme ausgehend, dass diese Constructionen als Anschauungsmittel den Lernenden mit größerer Sicherheit zur Erkenntnis dessen führen, was er lernt. Auch wurde, wo es thunlich war, die Bewegung mit Vortheil in die Betrachtung gezogen, denn sie zeigt die Dinge im Entstehen und erleichtert den Einblick in ihren Zusammenhang.

Nur in einem Punkte erlauben wir uns, vom Verfasser abweichender Ansicht zu sein. Dies betrifft die Behauptung, dass die Gerade nur einen unendlich fernen Punkt habe, und im Unendlichen geschlossen sei. Wer einigermaßen mit den Lehren der Sphärik vertraut ist, weiß sich die Sache wol zurecht zu legen; für den Schüler behält ihr mystischer Anhauch etwas Anstößiges, und sie ist, genau genommen, auch nicht richtig. Denn es gibt keinen Theilpunkt, dessen Theilverhältnis genau der negativen Einheit gleich wäre, weil das eine Glied des Theilverhältnisses stets um die endliche Strecke größer sein muss, als das andere; demnach ist die negative Einheit ein Grenzwert, welchem sich sehr viele Theilverhältnisse annähern, und es enthält jede Gerade unendlich viele unendlich ferne Punkte. Ebenso lehrt die Sphärik, dass bei der unendlichen Zunahme des Halbmessers oder bei der unendlichen Abnahme des Bogens die um neunzig Grade vom betrachteten Orte entfernten Punkte unendlich ferne Punkte sind: es können auch bei dieser Voraussetzung die Gegengebilde auf der Kugeloberfläche nur auf zweien parallelen, unendlich fernen Ebenen gedacht werden. Wenn man also vom „Geschlossensein“ der Geraden spricht, so verwechselt man, dass wol das Unendliche der Grenzwert des Endlichen, aber nicht umgekehrt das Endliche Grenzwert des Unendlichen sein kann. Übrigens bleibt dies ohne weiteren Einfluss auf die Entwickelung des Lehrganges im Buche, welches wir den Lehrenden wie den Lernenden bestens zu empfehlen wünschen, da wir die Lehren der modernen Geometrie noch nirgend mit gleicher Gründlichkeit und übersichtlicher Klarheit vorgetragen gefunden haben. H. E.

Allgemeine Weltgeschichte von Georg Weber. Zweite Auflage. III. und IV. Band (= 15.—29. Lief. à 1 Mk.). Leipzig, Engelmann.

Die neue Ausgabe der umfangreichen Weltgeschichte von G. Weber*) schreitet rüstig vorwärts. Im Laufe dieses Jahres sind der dritte und vierte Band neu hinzugekommen, welche die Geschichte Alexanders und des untergehenden Hellenismus, dann als Hauptheil die Anfänge, die Größe und den Verfall des römischen Reiches, ferner das Aufblühen des Christenthums und die ersten Staatenbildungen der Germanen auf römischem Boden detailreich und in altgewohnter lichtvoller Anordnung vorführen. Mit dem vierten Bande schließt so der eine große Theil des Werkes, die Geschichte des Alterthums, ab.

Auch in der römischen Geschichte folgt Weber dem in den ersten Bänden eingeschlagenen Wege: jedem größeren Abschnitte stellt er eine Angabe der

---

*) Siehe die Besprechung des I. Bandes: Paedagogium V Beiblatt 1, und des II. Bandes: Paedagogium V Beiblatt 5.

Quellen und benützten Hilfsschriften voran, erörtert Einzelfragen, die entweder strittiger Natur sind oder deren Behandlung den Gang der Erzählung zu lang aufhalten würden, in Anmerkungen, wo sie dann eine ausführliche kritische Besprechung erfahren und sorgt durch Marginalien für ein bequemes und rasches Auffinden der gewünschten Daten und für ein leichteres Erfassen und Behalten des Gelesenen. An classischen Vorarbeiten hat es dem Autor bei der Bearbeitung der römischen Geschichte nicht gefehlt. Die Schwierigkeit, die Weber in diesem Theile überwand, liegt darin, aus den weit auseinandergehenden Meinungen, die unter den modernen Historikern über wesentliche Punkte des römischen Verfassungslebens und in der Auffassung gerade der wichtigsten Charaktere obwalten, die geschichtlich am meisten beglaubigte zu finden und auf Grund der spärlichen Überlieferungen über die Entstehung des Christenthums und die Organisation der ersten Kirche, über den ältesten Zustand des germanischen Volkslebens mit Hilfe der mannigfaltigsten neueren Hypothesen ein scharf gezeichnetes, möglichst treues Bild zu entwerfen. Oft hat der Verfasser, dem Stande der Forschung entsprechend, zwei und drei Ansichten mitgetheilt. Natürlich erhöht diese Gewissenhaftigkeit und Akribie nur den Wert und die Verwendbarkeit seines Werkes. Sehr lehrreich für Webers historische Methode ist, um auch auf ein concretes Beispiel hinzuweisen, das Capitel, welches von dem Leben Christi berichtet (IV, S. 140 ff.). — Im dritten Bande nimmt die Diadochenzeit einen verhältnismäßig großen Raum ein, wol noch eine Nachwirkung des Droysen'schen Werkes. Sonst ist in diesem Bande, der die römische Geschichte bis zum Ausgang der Republik erzählt, das Verfassungsleben mit Vorliebe behandelt. Im vierten Bande, die Geschichte der ersten sechs Jahrhunderte unserer Ära umfassend, tritt die Kaiserzeit in den Vordergrund. Nicht eindringlich genug kann betont werden, dass sich Weber nicht so sehr mit dem Wiedererzählen Suetonischer und anderer Kaiseranekdoten beschäftigt, sondern vielmehr sein Hauptaugenmerk auf den materiellen, geistigen und sittlichen Zustand des römischen Volkes richtet. Wenn die persönlichen Schicksale und die oft ans Abnorme grenzenden Charaktereigenthümlichkeiten einzelner Kaiser bei der Erzählung als wesentlich berücksichtigt werden, muss das Bild von dem Zustande der damaligen Welt, von der Lage des Volkes, von der damaligen mehr als ein Jahrtausend noch befruchtenden Cultur auf Kosten der Wahrheit geschädigt werden. Dass dies bei Weber nicht geschehen ist, halten wir geradezu für den bedeutendsten Vorzug des vierten Bandes.

Zum Schlusse erlaube man uns, auf ein gleichzeitig mit der Vollendung des vierten Bandes ausgegebenes Werkchen hinzuweisen, das den Besitzern der Weber'schen Weltgeschichte eine willkommene Ergänzung sein wird. Wir meinen die „Geschichtstabellen“ von Dr. Beeck, I. Theil (Leipzig, Engelmann). Sorgsam gearbeitet, eine reichhaltige Auswahl von Daten, in handlichem Format sind sie auch insofern empfehlenswert, als sie in Fußnoten auf zahlreiche historische Irrthümer aufmerksam machen, die sich noch immer von Lehrbuch zu Lehrbuch forterben, obwol dieselben bereits von der Wissenschaft zurückgewiesen sind.

W.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Januar. **Literaturblatt.** 1884.

Beilage zum Paedagogium, VI, 4.

Lehrbuch der praktischen Logik. Von Dr. Friedrich Dittes. Siebente Stereotyp-Auflage. Leipzig und Wien 1884, Julius Klinkhardt. 1,20 M. = 72 kr.

Da dieses Büchlein seit Jahren in weiten Kreisen verbreitet und bekannt ist, halten wir es für überflüssig, vorstehender Anzeige etwas beizufügen. F.

Katechismus der österreichischen Staatsverfassung. Vierte, nach dem neuesten Stande der Gesetzgebung bearbeitete Auflage. Wien 1884, Manz. 160 S. 60 kr.

Dieses von sachkundiger Hand bearbeitete Büchlein hat sich bereits als ein für jedermann verlässlicher Rathgeber in allen die Staatsverfassung und die Rechte der Staatsbürger betreffenden Angelegenheiten bewährt. In durchaus correcter und leichtverständlicher Weise handelt es vom Kaiser, von den Rechten der Staatsbürger, der Regierungs- und Vollzugsgewalt, von der Verantwortlichkeit der Minister, von der richterlichen Gewalt, vom Reichsgericht, von dem Verwaltungsgerichtshof, von den gemeinsamen Angelegenheiten, dem Reichsrath und den Landesvertretungen, endlich von der Verwaltung Bosniens und der Herzegowina. Gerade in der Gegenwart mit ihren politischen Bewegungen ist ein Büchlein wie das vorliegende jedem gebildeten Staatsbürger unentbehrlich; dem Lehrer insbesondere dient es als ein sicherer Leitfaden bei dem auf die Staatsverfassung bezüglichen Schulunterricht. M.

Alwin und Theodor. Erzählungen von Friedrich Jacobs. Neu herausgegeben von Dietrich Theden. Mit 5 Abbildungen. Stuttgart, Gebrüder Kröner. 204 S. 60 Pf.

Der Herausgeber, welcher seit Jahren der Jugendliteratur ein eingehendes Studium und eine hervorragende literarische Thätigkeit gewidmet hat, schätzt die Schriften von Friedrich Jacobs besonders hoch und legt eine der wichtigsten unter ihnen hier in neuer, mit Umsicht revidirter Ausgabe vor. Sie besteht aus einer Reihe abgeschlossener Erzählungen und Schilderungen für etwa zwölfjährige Kinder. Vorangeschickt ist eine kurze Biographie des Autors. Das Buch bildet ein Stück der Krönerschen „Universalbibliothek für die Jugend", einer mit hübschen Holzschnitten geschmückten Auswahl der bekanntesten und besten Schriften dieser Gattung, auf welche hiermit aufmerksam gemacht sein möge. H.

Verschiedene Lebenswege. Eine Erzählung von Franz Frisch. Wien, Pichler. 73 S. geb. 35 kr. = 70 Pf.

Ein neuer Originalbeitrag zu der unter Jessens Leitung erscheinenden „Volks- und Jugendbibliothek". Die bereits bekannten Vorzüge der Jugendschriften von Frisch: gesunder Realismus, volksthümlicher Stoff, streng sittlicher Geist, tiefe Wirkung auf das Gemüth, klare und übersichtliche Composition, anschaulicher und lebhaft fortschreitender Vortrag — finden sich auch in dieser neuen Erzählung wieder. Frisch hat ohne Zweifel ein entschiedenes Talent für Productionen dieser Gattung. H.

Lenzesstürme. Erzählung für junge Mädchen in Wort und Bild von Marie Beeg. Stuttgart, Richter & Kappler. 244 S.

Gehört zu den guten Büchern dieser Art. Geschickte Anlage und Durchführung der Erzählung, meist lebenswahre Schilderung der Charaktere und Verhältnisse, zarter Sinn, ansprechender, leichter und fast tadelloser Stil machen das Buch zu einer für reifere Mädchen, nicht für Schulkinder, geeigneten Lectüre. Die Ausstattung ist sehr geschmackvoll. H.

Prof. Dr. Moritz Seubert's Grundriss der Botanik. Zum Schulgebrauch und als Grundlage für Vorlesungen an höheren Lehranstalten bearbeitet von Dr. W. v. Ahles, Prof. am Polytechnikum zu Stuttgart. Fünfte Auflage. Mit vielen in den Text eingedruckten Holzschnitten. Leipzig 1883. C. F. Winter'sche Verlagshandlung. VI und 289 S. 1,80 Mk.

Diese Umarbeitung des älteren Werkes ist eine durchgreifende, auf die neuesten Erfahrungen und Ansichten basirte. Dem allgemeinen Theile, der Morphologie der Phanerogamen und Kryptogamen, der Anatomie und Physiologie ist fast die Hälfte des Buches zugewiesen. In allen diesen Theilen finden wir es sehr praktisch, dass außer den zahlreichen Abbildungen Beispiele angeführt sind, welche dem Lehrenden und Lernenden die Erklärung der technischen Ausdrücke sehr erleichtern. In der speciellen oder systematischen Botanik ist selbstverständlich auf die Charakteristik der „Reihen" und Familien das besondere Augenmerk gerichtet, die wichtigsten Repräsentanten sind nur kurz angeführt, aber dabei ist das Praktische nicht gänzlich vernachlässigt, wie z. B. Standort, Verwendung u. dgl. Leider ist auf vorweltliche Pflanzen, selbst da, wo sie einen guten Übergang zwischen den jetzt lebenden Formen bilden, keine Rücksicht genommen. Die im Anhange aufgeführte Pflanzengeographie ist kurz und übersichtlich. Die Ausstattung ist lobenswert. C. R. R.

Kosmischer Führer. Wichtige Momente aus den Gebieten der Astronomie, Erdkunde und Völkergeschichte in tabellarischer Ordnung zusammengestellt. Für Lehrer, Seminaristen, Schüler und Gebildete aller Stände. 2. verbesserte Auflage. Entworfen von Bernhard Friede. Leipzig 1883. Karl Scholtze.

Der Verfasser will in diesem Werke ein Nachschlagebuch für verschiedene Zweige des menschlichen Wissens bieten. Am besten scheint uns dies gelungen bei den synchronistischen historischen Tabellen, welche recht übersichtlich sind; bei den astronomischen Tabellen ist das alte Maß angegeben und dabei manches unrichtig, so z. B. die Atmosphärenhöhe der Erde zu 5·1 geogr. Meilen; manche Tabellen, wie die der Wasserfälle, sind sehr mangelhaft; was mit den Tabellen: geographische Verbreitung der Säugethiere in der alten und neuen Welt gedient sein soll, sehen wir nicht ein, da nur Einzelthiere aufgezählt sind, die oft unrichtig eingereiht erscheinen, wie der fliegende Hund, der fliegende Maki, der Maulwurf unter die Carnivora; überhaupt ist es bedauerlich, dass hierbei und auch an anderen Orten nicht die alten durch neue Systeme ersetzt sind. So ist es auch bei den Blumenbach'schen Menschenrassen, wo der türkische und finnische Stamm zur kaukasischen Rasse gezählt erscheinen. Alles was aus Häckel entnommen ist, ist gut, nur für Lehrer etwas zu detaillirt zum Handgebrauche. Die Bibelsprüche halten wir für überflüssig. Wie schon oben erwähnt, ist der historische und geographische Theil der gelungenste, und er dürfte als Nachschlagebuch seine guten Dienste leisten. Das Format des Buches ist dem Zwecke der Tabellen angepasst, aber nicht ansprechend. C. R. R.

Günther's Entwürfe zu Vorträgen und Aufsätzen über 100 Sprichwörter und 100 Schiller'sche Sprüche für die oberen Classen höherer Lehranstalten. Zweite Auflage, herausgegeben von Karl August Peschel. Leipzig, Georg Reichardt.

Dem Buche Günther's haben, wie der Bearbeiter in der Vorrede mittheilt, zwei Eigenthümlichkeiten Freunde erworben: einmal die Auswahl der Themen und zweitens das positiv-christliche Gepräge, welches einer jeden Bearbeitung der Themen aufgedrückt ist. Das letztere ist in der That so markant geschehen, dass das Buch Günther-Peschels für Schulen mit gemischter Confession kaum empfohlen werden kann. Dem Referenten will es außerdem scheinen, dass die ausgewählten Themen zu viel, ja fast ausschließlich Stoff zum Moralisiren geben, was sich denn doch im Munde unserer Schüler selbst der obern Classen

mindestens auf die Dauer nicht gut ausnimmt. Es wäre ungerecht, nicht auch die guten Seiten des Buches zu betonen. Die stete Rücksichtnahme auf Schiller — 22 Sentenzen aus Schillers Wallenstein z. B. werden besprochen — manches anregende und nicht alltägliche Citat, die Mannigfaltigkeit in der Art der Behandlung der in so großer Menge auftretenden Sprichwörter, von denen einige doch sehr ähnliche Grundgedanken aussprechen: das alles sind gewiss Eigenschaften, die das Buch schätzenswert machen, auch wenn man das „Gepräge, das einer jeden Bearbeitung der Themen aufgedrückt ist", keineswegs als Vorzug eines Stilbuches ansehen kann. —om—

Lehmann, Sprachliche Sünden der Gegenwart. Dritte Auflage. Braunschweig, Wreden. 8°. 175 S. 2,80 Mk.

Gegenüber der Verrottung unserer Muttersprache durch das moderne Zeitungsdeutsch tritt Lehmann in seinen „Sprachlichen Sünden" für Sprachrichtigkeit ein. Indem er aus den gelesensten Zeitungen nicht „Stilblüten", sondern durchgehends sprachwidrig gebildete Constructionen sammelt, verfolgt er einen ähnlichen Zweck wie Andresen in seinem Werke „Sprachrichtigkeit und Sprachgebrauch". Er beschränkt sich aber auf einige besonders häufig auftretende Fälle: unrichtige Wortstellung und Wortzusammensetzung, der fehlerhafte Gebrauch des „und", die Irrthümer bei der Setzung des Participiums, besonders des absoluten, Mängel im Periodenbau und in der Rection der Apposition, pleonastische Wendungen, die falsche Stellung des Verbum finitum und Ungenauigkeiten im Gebrauch der Adjectiva auf —weise, sowie in der Verschmelzung der Präposition mit dem Artikel; endlich behandelt Lehmann in drei Schlusscapiteln die mit der Partikel „zu" verbundenen Infinitive bei „um", „ohne" und „statt", das Wörtchen „so" im Nachsatz und das Pronomen „es". Wir bedauern, dass uns der Raum fehlt, jeden einzelnen Fall mit einem der zahlreichen, oft recht komisch wirkenden Beispiele belegen zu können. Von allem Beiwerk losgeschält, springen die Fehler auch dem Laien in die Augen, und wenn sich auf dem von Lehmann eingeschlagenen Wege eine Verbesserung unseres Zeitungsdeutsch erreichen lässt, müsste sie durch sein Buch — sollte man glauben — bereits angebahnt sein. Dass wir übrigens einer bessern Zeit entgegengehen, beweist auch der so heftig auftretende Kampf gegen die überflüssigen Fremdwörter. (Siehe neben andern: Riegel, Ein Hauptstück von unserer Muttersprache. Mahnruf an alle national gesinnten Deutschen. Leipzig, Grunow 1883.) —r.

F. A. Weber, Handwörterbuch der deutschen Sprache nebst den gebräuchlichsten Fremdwörtern. 15. Auflage, durchgesehen von Max Moltke. Leipzig 1883. Tauchnitz. gr. 8°. LXVI und 790 S.

Referent empfiehlt das Weber'sche Handwörterbuch in erster Linie Ausländern: es gibt bei jedem Worte die Betonung an, klärt über Declination und Conjugation auf, ist präcis und scharf in der Angabe der Bedeutung, berücksichtigt auch die technischen Ausdrücke vieler Gewerbe und — was das Beste — enthält eine fast erschöpfende Angabe der gebräuchlichsten Redensarten, Phrasen und Verbalconstructionen. Ein Beispiel wird das letztere am leichtesten veranschaulichen (S. 621): Rede, Mh.-n, das Reden, Sprechen; der Vortrag: eine — halten; das Gerücht, die Erzählung; die gebundene —, die Poesie; einem in die — fallen, einen im Reden unterbrechen; einen zur — setzen, Rechenschaft von einem verlangen; einem — stehen; einem antworten, einem Rechenschaft geben. Die Einleitung, gearbeitet von Berlit, enthält eine Zusammenstellung der preußisch-bayrisch-sächsischen, österreichischen und schweizerischen Schulorthographie und eine Tabelle der starken Verba. —om.

Dr. Michael Geistbeck, Elemente der wissenschaftlichen Grammatik der deutschen Sprache. Leipzig, Veit & Comp. 121 S. 1,20 Mk.

Der Name Geistbeck begegnete bisher nur auf dem Gebiete der geographischen Schulbuchliteratur. Der Erfolg seiner Schriften scheint den Verfasser veranlasst

zu haben, auch das Gebiet der deutschen Grammatik zu betreten. In ähnlicher Weise wie in seinen geographischen Büchern hat er größere populäre Werke, hier besonders die Schriften von Blatz, Gelbe, Engelien, Linnig, Raumer, Bieling, mit einem nicht abzuleugnenden Geschick für übersichtliche Anordnung des Stoffes zu einem Schulbuch verarbeitet oder Stellen daraus herübergenommen. Freilich finden sich so Mängel, die vom Standpunkt der gegenwärtigen Sprachforschung betrachtet, manchem jener Werke ankleben, auch hier, hie und da selbst um einige Ungenauigkeiten vermehrt. So wird z. B. allein auf S. 6 die Edda eine Hauptfundgrube für deutsche Mythologie genannt, und dann gesagt, dass die deutsche Sprache aus zwei Haupttheilen, dem Niederdeutschen und dem Oberdeutschen bestand (seit wann?) und besteht, und kurzweg erklärt, dass das Niederdeutsche in „Norddeutschland“ gesprochen werde. Die jüngste Richtung der Sprachwissenschaft, die junggrammatische Schule, ist nach ihren Resultaten, obwol bereits ein so populäres und gediegenes Werk wie das Paul's darüber vorlag, das übrigens Geistbeck im Anhange aufführt, nicht beachtet.

—r.

Otto Krimmel, Die Kegelschnitte in elementar-geometrischer Behandlung. 115 Seiten, 78 Fig. im Text. Tübingen 1883, H. Laupp. M. 2,60.

Bei geringem Umfange ein inhaltsreiches Buch. Die Kegelschnitte werden zumeist von der Jugend mit großem Eifer aufgenommen, der aber alsbald an der Eintönigkeit der Vorführung erlahmt. Sie erfordern eben ihrer Natur nach in der Behandlung einen Wechsel von synthetischer, analytischer und projectivischer Methode. Der Verfasser hat diesen Umstand glücklich erkannt und durch Ausnützung desselben eine höchst anregende Bearbeitung dieses Stoffes geschaffen.

Wir finden neben der Definition und Gleichung jedes Kegelschnittes eine ausführliche Betrachtung der Berührungsgrößen und deren Winkeln unter sich und mit den Durchmessern, ferner ähnliche und confocale Curven, Quadratur, Krümmungshalbmesser und eine große Menge zweckmäßiger Constructions-Aufgaben, schließlich Betrachtung der Schnitte am Kegel selbst.

Der Verfasser hat in seinem Buche sowol die Erfahrungen eines bewährten Schulmannes als die Erscheinungen der Tagesliteratur zu einem Ergebnisse vereinigt, welches die Beachtung der Fachgenossen in hervorragendem Maße verdient.

H. E.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Februar. **Literaturblatt.** 1884.

Beilage zum Paedagogium, VI, 5.

Dr. Hermann Wolff, Docent der Philosophie an der Universität Leipzig. Wegweiser in das Studium der kantischen Philosophie. Eine Darstellung des geistigen Entwicklungsganges Kants, des kritischen Grundproblemes und der Lösung desselben in den drei Kritiken. Leipzig, 1884, Denicke. 106 S. 2 M.

Derselbe, Handbuch der Logik zum Gebrauche auf Universitäten, Gymnasien, Realgymnasien, Seminarien und zum Selbststudium. Ebenda. 166 S. 1,50 M.

Unter den jüngeren Philosophen der Gegenwart hat sich der Verfasser der hier angezeigten Schriften bereits eine hervorragende Stellung erworben. Auch in seinen neuen Arbeiten zeigt er neben voller Vertrautheit mit den behandelten Materien einen entschieden reformatorischen Geist und Zug. Die Schrift über Kant orientirt vollständig über die Grundgedanken der Hauptwerke, sowie über die schwachen Stellen des Systems des großen Philosophen und kann allen Freunden der Philosophie unbedenklich empfohlen werden. Dagegen bedarf das „Handbuch der Logik“ erst einer allseitigen und eingehenden Prüfung von Seiten der speciellen Fachkreise, ehe es als Leitfaden für den Schulgebrauch empfohlen werden kann. Zwar enthält es eine ganze Reihe origineller und fruchtbarer Erörterungen über die Entwickelung und die Formen des menschlichen Geisteslebens; aber die radicale Umgestaltung der Logik, auf welche der Verfasser ausgeht, bedarf denn doch noch einer umsichtigen und genauen Untersuchung, bevor man für das Studium der Logik einen neuen Kanon einführen kann, zumal in Dr. Wolffs System zahlreiche Momente, welche in der bisherigen Wissenschaft von Belang waren und, wie Referent glaubt, auch von bleibendem Wert sind, theils ganz übergangen, theils nur oberflächlich berührt werden. Kurz: dieses neue „Handbuch der Logik“ ist allerdings eine sehr beachtenswerte Erscheinung; aber es bedarf einer vielseitigen und gründlichen Discussion durch Fachmänner, deren Aufmerksamkeit es denn empfohlen sein möge. D.

Die erzieherische Aufgabe der Volksschule. Referat, gehalten in der Versammlung der St. Gallischen Gemeinnützigen Gesellschaft zu Rapperswil am 25. Juni 1883 von Ed. Balsiger, Director des St. Gallischen Lehrerseminars auf Mariaberg bei Rorschach. St. Gallen, Scheitlin & Zollikofer. 52 S.

Im Vaterlande Pestalozzi's wirkt der Geist des großen Pädagogen noch immer in voller Kraft treibend und befruchtend fort, besonders unter den hervorragenden Schulmännern. Die angezeigte Schrift ist ein neuer, erfreulicher Beweis davon. Die im Titel bezeichnete Aufgabe der Volksschule, welche von jeher von allen namhaften Pädagogen nachdrücklich betont worden ist, wird hier mit besonderer Rücksicht auf die gegenwärtige Lage, auf die wirtschaftlichen, socialen und sittlichen Zustände der heutigen Gesellschaft und im Sinne Pestalozzi's beleuchtet. Nicht als ob Herr Balsiger in die oft gehörte gedankenlose oder böswillige Anklage einstimmte, dass die moderne Volksschule für die sittliche Erziehung weniger leiste, als die alte, indem er vielmehr das Gegentheil nachweist, führt er aus, dass trotz des unleugbaren Fortschrittes der Volksschule auch in erziehlicher Hinsicht noch immer ein erhöhter Eifer in dieser Beziehung nöthig sei, eben weil die heutige Lage der Gesellschaft einerseits höhere Anforderungen an die Bildung der Jugend stellt und derselben anderseits größere Schwierigkeiten bereitet. Welche Aufgaben nun einerseits der Volksschule, anderseits aber auch dem Elternhaus, der Kirche, der Gesellschaft zufallen, welche Hindernisse ferner der ersteren entgegenstehen, mit welchen

Mitteln dieselben zu bekämpfen und welche Verbesserungen durchzuführen seien, das wird in dieser Schrift prägnant, klar und einleuchtend dargelegt. Allenthalben, besonders aber im letzten und wichtigsten Abschnitt des Referates bekundet der Verfasser eine gediegene pädagogische Durchbildung und eine gewiegte fachmännische Erfahrung, so dass wir seine Ausführungen überall mit großer Befriedigung und voller Zustimmung gelesen haben und uns freuen, dass in der Schweiz solche Männer an der Spitze wichtiger Anstalten stehen und auch auf das öffentliche Leben heilsam einzuwirken in der Lage sind. D.

Die elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie. Gemeinverständlich dargestellt von Dr. Adolf Jos. Pick, vormals Assistent a. d. k. k. Sternwarte in Wien. Mit 2 Sternkarten und 80 Holzschnitten. Wien 1883, Julius Klinkhardt (Manz). 169 S. 1,20 fl. = 2 M.

Seit dem Erscheinen von Diesterwegs epochemachendem „Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde" hat kein Buch in so vorzüglicher Weise dem methodischen Betrieb dieses Faches gedient, wie das angezeigte. Nur selten treten solche Bücher ans Licht, weil die Eigenschaften, welche zur Abfassung derselben erforderlich, nur selten in einer Person vereinigt sind, nämlich: vollständige Beherrschung des Stoffes, gründliche pädagogisch-didaktische Bildung, genaue Kenntnis der speciellen Methodik, langjährige praktische Übung im Lehrfache überhaupt und in der betreffenden Disciplin insbesondere. In Dr. Pick waren alle diese Vorbedingungen in seltenem Maße erfüllt, und da er überdies an seinem neuen Buche mit großer, überall ersichtlicher Liebe und Sorgfalt gearbeitet hat, so haben wir ein wahres Meisterstück eines Leitfadens der astronomischen Geographie erhalten, ein Buch, das dem oben erwähnten von Diesterweg getrost an die Seite gestellt werden kann, dabei aber als eine echte Originalarbeit bezeichnet werden muss. Es ist nicht ein dogmatischer Abriss zum bloßen Lernen von Lehrsätzen, sondern eine methodische Anleitung zum selbstthätigen Erfassen der Thatsachen, zum Anschauen, Beobachten und überzeugungsvollen Erkennen des eigentlichen Lernobjectes, der Erde als eines Weltkörpers und der mit ihr in Beziehung stehenden Himmelserscheinungen; hier ist das Wort nicht Selbst- und Endzweck, sondern nur ein Mittel im Dienste der Sache. Mit vollem Bewusstsein beschränkt sich Dr. Pick in diesem Buche auf jene Elemente der astronomischen Geographie, welche jedem vernünftigen Menschen ohne eigentlich mathematische Vorbildung zugänglich sind, wenn er nur seine Augen öffnet und seine Denkkraft gebraucht. Und hierzu, d. h. zum richtigen Schauen und Beobachten, Überlegen und Construiren Anleitung zu geben, oder durch eine genetische Aufeinanderfolge elementar astronomischer Betrachtungen „Übung des räumlichen Sinnes, Übung im Auffassen von Lagen und Bewegungsverhältnissen" zu erzielen, das war Hauptaufgabe bei Abfassung des vorliegenden Buches. Indem also Verfasser das Hauptgewicht auf ein gründliches, anschauliches und selbstthätiges, darum aber auch erfreuliches und fruchtbares Lernen legt, vermeidet er sorgfältig alles Octroyiren fertiger Lehrmeinungen und alles voreilige Hinarbeiten auf ein vollständiges System; dennoch bietet er alles, was ein verständiger Mensch, der sich nicht von bloßer Neugierde treiben lässt und nicht mehr verlangt, als er zu fassen vermag, zur richtigen Beurtheilung der täglichen und jährlichen astronomischen Erscheinungen bedarf, ja Referent ist der Ansicht, dass in dem Buche von Dr. Pick das Maximum niedergelegt ist, welches in dem achtjährigen Cursus der Volksschule nur unter den günstigsten Verhältnissen aus dem fraglichen Fache geboten werden kann. — In das Detail des aufs innigste verketteten Lehrganges von Dr. Pick hier einzugehen, ist unthunlich; wir erwähnen daher nur, dass die Erscheinungen über unserem Gesichtskreise im Verlaufe eines Tages, die Vorgänge am Himmel über unserem Gesichtskreise innerhalb längerer Zeit, die Erscheinungen über fremden Gesichtskreisen und endlich Messungen im Weltenraum die vier Hauptstücke des Buches bilden. Die zielbewusste, consequente, stetige, natürliche und fesselnde Durchführung des Lehrganges vom Anfange bis zum Ende ist geradezu musterhaft und kann jedem Lehrer als Vorbild dienen. M.

Geschichte der deutschen Literatur von Dr. Hermann Menge. I. Theil. Bis circa 1750. II. Theil. Von 1750—1832. III. Theil. Die neueste Zeit seit 1832. Wolfenbüttel, Zwissler.

Dem verschiedenartigen Interesse entsprechend, das ein größeres Publikum an den einzelnen Perioden der deutschen Literatur nimmt, ist das Buch von Menge gearbeitet. Im ersten Theil, wo das stoffliche Interesse bei weitem überwiegt, sind die bedeutenderen Dichtungen in ausführlichen Inhaltsangaben mitgetheilt. Vilmars Literaturgeschichte hat dem Verfasser hier als Muster gedient. Im zweiten Theil tritt das biographische Element in den Vordergrund; daneben läuft ästhetisches Raisonnement mit Recht, da die Werke der Classiker ja in jeder Hand sind. Im dritten Theil endlich ist der encyklopädische Gesichtspunkt maßgebend. Der Laie verlangt rasche Auskunft über einen Dichter oder Schriftsteller der unmittelbaren Gegenwart und eine bequem geordnete Übersicht der Werke. Er vermisst nur ungern einen Schriftsteller, auch wenn er überzeugt ist, dass dieser eigentlich kaum mehr als locale Bedeutung beanspruchen darf. Beide Wünsche sind auch hier wieder von Menge erfüllt. Dass hie und da Unrichtigkeiten in der Namenschreibung vorkommen und auch einige Angaben veraltet sind, wundert denjenigen nicht, der die Schwierigkeit kennt, über manchen neuen Schriftsteller verlässliche biographische Daten zu erlangen. Wie liberal der Verfasser bei der Aufnahme der Schriftsteller in seine Literaturgeschichte vorgegangen und zugleich, wie reichhaltig der Inhalt ist, mag den Lesern die Thatsache bezeugen, dass z. B. von Wiener Localschriftstellern folgende, theilweise mit ihren Werken und biographischen Notizen, genannt sind: Friedrich Kaiser, O. F. Berg (Ebersberg), Elmar (Swiedack), Anton Bittner, Anton Langer, Karl Costa, Th. Taube, Friedr. Uhl, Theod. Scheibe, Ad. Schirmer u. s. w. Der Verfasser nennt voll Bescheidenheit sein Werk eine Compilation; jedenfalls ist es eine geschickte und brauchbare. Dienen die ersten zwei Theile wegen des gut disponirten Stoffes, der ausführlichen Behandlung der wichtigsten literarischen Denkmäler und der Reichhaltigkeit des biographischen Materials besonders Unterrichtszwecken, so kann der dritte Theil vornehmlich dem großen Publikum als Nachschlagebuch empfohlen werden. W.

Dr. Ferdinand Kommerell, Lehrbuch der ebenen Geometrie neu bearbeitet von K. Fink. 3. Auflage. 240 Seiten, 104 Holzschnitte im Text. Tübingen 1882, H. Laupp. 2 M.

Desselben Lehrbuch der Stereometrie, neu bearbeitet von Dr. G. Hauck. 5. Auflage. 223 Seiten, 64 Holzschnitte im Text. Ebenda. 2.40 M.

Der Umfang der Planimetrie beschränkt sich auf die Lehren des Euklid. Die Eintheilung in fünf Bücher gestattet eine gute Übersicht des in einem klaren und verständigen Vortrage dargelegten Lehrstoffes. Wir bemerkten mehrfach neu erfundene Beweise mit dem deutlichen Streben nach bündiger Kürze, besonders erfreute uns auch die Einfachheit bei der Entwicklung der grundlegenden Begriffe. Nicht minder gereicht die typographische Unterscheidung des mehr oder weniger Wichtigen, und endlich die Einordnung einer großen Menge von Aufgaben dem Werke zum Vortheile. Wenn wir uns im Folgenden einige Ausstellungen erlauben, so wollen wir dem Wert des Buches damit nicht nahe treten, sondern wünschen nur auf leicht zu beseitigende Mängel aufmerksam zu machen. So finden wir auf Seite 36 drei Figuren, welche sich nach Baltzer sehr nett durch eine einzige ersetzen lassen. — In § 56 fehlt Übereinstimmung zwischen den Buchstaben des Textes und der Figur. — Fig. 47 ist überladen, hier wäre die ältere, bekannte Form vorzuziehen. — Anstößig ist uns auch bei Begründung der Lösung von Aufgaben das Berufen auf erst später folgende Lehrsätze. — Die Erklärung der Tangente als einer Secante, deren beide Durchschnittspunkte sich vereinigt haben, erscheint uns unzweckmäßig. Sie entspricht wol der Behandlungsweise der analytischen Geometrie, lässt sich aber in Bezug auf den Kreis einfacher so geben: Die Tagente ist das auf dem Halbmesser in seinem Endpunkte errichtete Loth. Damit ist die wesentlichste Eigenschaft der Tangente in die Erklärung einbezogen, und auch die Verallgemeinerung des Begriffes für jede Curve ermöglicht, wenn man den Halbmesser durch die „Normale“

(d. i. Halbmesser des Krümmungskreises) ersetzt. — Fig. 81 ist fehlerhaft, weil AE in die Verlängerung von AB fallen muss. An dieser Figur gelangt das einzige Moment zur Besprechung, welches aus der modernen Geometrie einbezogen wurde: die harmonische Theilung, leider mit dem gewöhnlichen Verstoße, dass die zu ihrem Verständnisse nöthige Erklärung des Theilverhältnisses fehlt. — Wenn man in Fig. 93 das Eckloth auf die Hypotenuse fällt, so wird der pythagoräische Lehrsatz entbehrlich (siehe: Wiegand).

Die Stereometrie wird in drei Bücher gegliedert, und jedes derselben wieder in eine Einleitung beschreibenden und erklärenden Inhalts, in Lehrsätze, in Aufgaben mit ausgeführten Lösungen und in einen Anhang von Aufgaben mit angedeuteter Lösung. Das erste Buch handelt von den Geraden und Ebenen im Raume, das zweite von den krummen Flächen, das dritte von den Polyedern und Umdrehungskörpern. Die sehr zahlreichen Aufgaben sind in überwiegender Menge Constructions-Aufgaben, von denen der Verfasser sagt, sie können ebenso gut beim Unterrichte der darstellenden Geometrie Verwendung finden, nur das dritte Buch enthält auch Berechnungs-Aufgaben über Oberflächen und Inhalte. Diese Stoffanordnung lässt erwarten, und die Ausführuug bestätigt es, dass an die geometrische Phantasie der Schüler ziemlich weitgehende Forderungen gestellt werden, welche durch die gebotenen Figuren ihrer Zahl nach keine ausreichende Unterstützung finden. Eine andere Erschwerung des Gebrauches des Buches ist typographischer Art: hier nämlich, wie in der Planimetrie, sind die Lehrsätze an der Spitze der Paragraphen gruppenweise zusammengestellt, dann erst folgen die Beweise; dies nöthigt zum Umwenden der Blätter, mit der Länge der Beweise häufiger in der Stereometrie, als in der Planimetrie, so dass, was da kaum bemerkt, dort unangenehm empfunden wird.

Zu loben ist die Reichhaltigkeit des Buches, unter anderm die Vorführung eines regulären Prismatoides unter dem Namen „Trommel“ und von 13 „gleichflächigen halbregulären Polyedern“; zu loben ist ferner die Richtigkeit und Sorgfalt in Ausführung der Holzschnitte: so finden wir darauf Bedacht genommen, dass, wenn ein Äquator als Ellipse erscheint, sein Pol nicht in der Contur der Kugel liegen könne. (Diese Wahrheit findet in ihrer Anwendung auf die astronomische Elementar-Figur der Himmels-Coordinaten eine sehr schöne Darstellung durch R. Oehler im Jahresbericht der Schottenfelder Realschule zu Wien 1876.) — Seite 57 lesen wir: „Da es keine parallelen Großkreise gibt, so existiren zu den Sätzen der ebenen Geometrie über parallele Gerade nur theilweise analoge Sätze in der Sphärik.“ Es wäre sehr nothwendig, dieser Bemerkung beizufügen, dass, wenn zwei größte Kugelkreise die Eigenschaften paralleler Gerader zeigen, ihr Durchschnitt als unendlich ferner Punkt auftritt, womit sofort in die Mystik des unendlich fernen Punktes hinreichende Klarheit gebracht ist, da er nur mit unendlich groß werdendem Halbmesser auftritt.

Von Kommerells Lehrbüchern wird die Planimetrie an allen jenen Anstalten sehr gute Dienste thun, an welchen man auf den Unterricht der „neuern Geometrie“ entweder ganz verzichtet, oder denselben in besonderen Cursen vornimmt; wogegen sich die Stereometrie nur für jene Anstalten empfiehlt, an denen das geometrische Vorstellungsvermögen der Schüler durch den Unterricht der darstellenden Geometrie Vorbildung erhalten hat. H. E.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig

März. **Literaturblatt.** 1884.

Beilage zum Paedagogium, VI, 6.

Locke's Leitung des Verstandes. Übersetzt und mit Einleitung herausgegeben von Jürgen Bona Meyer. Heidelberg 1883, Weiß. 94 S. 1 M.

Eine dankenswerte Verjüngung eines historischen Beitrages zur Bildung des Menschengeschlechtes, besorgt von durchaus berufener Hand. Die Namen Locke und J. B. Meyer genügen, das Interesse für diese relativ wenig bekannte Schrift zu erwecken. Zur Charakteristik derselben hier einige Worte des competenten und verdienten Herausgebers: „Der Philosoph ging von der Klage darüber aus, dass der Mensch bei der Leitung seiner selbst die rechte Hilfe so selten bei seinem Verstande sucht; er wollte die Thorheit dieser Vernachlässigung in ihren schlimmen Folgen für die Handlung und Stellung des Menschen im Leben darlegen..... Um diesen Fehlern und den durch sie herbeigeführten Vorurtheilen, welche die Erkenntnis der Wahrheit hindern, thunlichst vorzubeugen, verlangt Locke mit großem Nachdrucke und mit der vollen Wärme eines aufrichtigen Wahrheitsfreundes, dass der Mensch sich um die rechte Bildung und Leitung seines Verstandes die gleiche Muße geben soll, die er auf sein leibliches Wolergehen zu verwenden pflegt..... Die kleine Schrift Locke's bietet somit vielfach eine nützliche Ergänzung sowol zu seinem „Versuch über den menschlichen Verstand", als auch zu seinen „Gedanken über Erziehung"." — Und hiermit ist die neue verständnisvoll und sorgfältig bearbeitete Ausgabe dieser Schrift vollkommen gerechtfertigt; sie wird allen, welche des Englischen nicht genügend kundig sind, aber für Locke's reformatorische Geistesarbeit Interesse haben, willkommen sein. D.

J. G. Fichte's pädagogische Schriften und Ideen mit biographischer Einleitung und gedrängter Darstellung von Fichte's Pädagogik. Von Dr. H. Keferstein. Wien und Leipzig 1883, Pichler. XCIV u. 238 S. 3.50 M.

Der Herausgeber dieses Buches, durch ähnliche Publicationen bereits vortheilhaft bekannt, bietet hier aus Fichte's Werken eine Zusammenstellung der pädagogischen Gedanken eines der größten Philosophen und Charaktere der deutschen Nation, und zwar eine Zusammenstellung von großem Umfange, geeignet, den ganzen Erziehungs- und Unterrichtsplan Fichte's zur Anschauung zu bringen. Der Auslese selbst gehen vier einleitende Abschnitte voraus: 1. eine Biographie Fichte's, 2. eine Sammlung von Stellen aus J. Hermann Fichte's Werk: Fichte's Leben und literarischer Briefwechsel, 3. eine allgemeine Würdigung Fichte's in pädagogischer Hinsicht und 4. eine ausführliche Inhaltsangabe zu den nun folgenden pädagogischen Partien aus Fichte's Werken. Diese einleitenden Abschnitte sind mit großer Sorgfalt bearbeitet und recht instructiv; namentlich wird die sehr gut geschriebene und höchst interessante Biographie Fichte's, in welcher der Charakter des bedeutenden Mannes scharf und lebendig gezeichnet ist, allgemeines Interesse erwecken. Dagegen macht die aus Fichte dem Sohne entnommene Blumenlese (der 2. Abschnitt) im ganzen keinen günstigen Eindruck. Abgesehen davon, dass sich in derselben manches wiederholt, was bereits im ersten Abschnitte vorkommt, ermüdet sie durch ihre Zusammenhangslosigkeit und Zerrissenheit; ja sie ist an manchen Stellen fast wertlos, weil nur andeutend und daher den Leser nicht befriedigend. Für den zu wünschenden Fall einer neuen Auflage des Buches möchte ich vorschlagen, diese Citatensammlung als selbstständigen Abschnitt ganz fallen zu lassen, dafür aber die wertvollsten Stellen derselben organisch in den ersten Abschnitt, d. h. in die Biographie und Charakteristik Fichte's selbst, zu verweben, so dass ein geschlossenes und allseitig befriedigendes Ganzes zu Stande käme. Die Auswahl aus Fichte's Werken selbst verdient alle Anerkennung, und das ganze Buch muss als eine höchst schätzens-

werte Bereicherung der pädagogischen Literatur bezeichnet werden. Gerade in unserer Zeit sollte die ganze deutsche Nation sich aufs neue an Fichte, einem ihrer besten Geisteshelden, aufrichten, klären und stärken. D.

Leitfaden für den Unterricht in der Botanik. Nach methodischen Grundsätzen bearbeitet von Dr. C. Bänitz. Mit 803 Abbildungen auf 296 in den Text gedruckten Holzschnitten. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin 1883, Verlag der Stubenrauch'schen Buchhandlung. IV und 179 S. 1,20 M.

Bänitz ist als Methodiker zu sehr bekannt, als dass man viel über seine Specialbücher zu sagen brauchte. Auch dieses Lehrbuch zeigt den gewiegten Praktiker. Es ist in concentrischen Kreisen, in vier Stufen der Hauptlehrstoff der Botanik behandelt. Im ersten Cursus sind an 24 Samenpflanzen der heimischen Flora die Haupttheile der Pflanze vorgeführt und Gelegenheit zur Vergleichung der einzelnen Pflanzen und ihrer Hauptorgane geboten. Im zweiten Cursus sind 31 Gattungen Phanerogamen und 2 Gattungen der höheren Kryptogamen in ihren hauptsächlichen Species beschrieben, um dadurch den Charakter der Gattung ableiten zu können; das Linné'sche System ist zu Grunde gelegt. Der dritte Cursus enthält das natürliche System und ist auf die Charakteristik der Ordnungen, Familien und Gattungen das Hauptgewicht verlegt, doch sind weder die höheren systematischen Glieder vernachlässigt, noch die Detailbeschreibungen der neuangeführten Arten bei Seite gesetzt. Der vierte Cursus endlich lehrt die Anatomie, Physiologie und Geographie der Pflanzen. Unterstützt wird in allen Theilen der Unterricht durch sehr gute Abbildungen, wodurch es auch möglich wird dem Wunsche des Verfassers nachzukommen, durch Nachzeichnen den Unterricht zu fördern. Die Ausstattung ist eine sehr schöne und dieser Leitfaden für den Unterricht an Bürgerschulen sehr zu empfehlen. C. R. R.

Die Grundlehren der Elektricität mit besonderer Berücksichtigung ihrer Anwendungen in der Praxis. Von W. Ph. Hauck. Mit 83 Abbildungen. Wien, Pest, Leipzig 1883, A. Hartlebens Verlag. XVI und 277 S. 1,65 fl. = 3 M.

Die rastlos thätige Hartleben'sche Verlagshandlung hat mit ihrer elektrotechnischen Bibliothek, deren 9. Band vorliegendes Werkchen ist, den richtigen Zeitpunkt gewählt; denn kein Theil der praktischen Physik findet gegenwärtig in der Gelehrten- und Industriellen-Welt und auch im großen Publikum ein solches Interesse, wie die Elektricität. Es wurden auch für die einzelnen Specialwerke die richtigen Bearbeiter gefunden. So auch für die Zusammenstellung der Grundlehren der Elektricität. Es war gewiss keine leichte Aufgabe, in einen engen Rahmen das reiche Material zusammenzupressen, wobei eine gewissenhafte Sichtung des Stoffes nothwendig war. Manche Partien sind etwas kürzer ausgefallen, als es wünschenswert erscheinen dürfte; aber wir dürfen nicht vergessen, dass vorliegendes Buch ein Theil einer Bibliothek ist, in welcher die betreffenden Abschnitte im Detail in eigenen Werkchen abgehandelt sind. Der Inhalt ist dessenungeachtet noch immer ein sehr reicher. Die Reibungs-, Berührungs- und Thermoelektricität finden in gleicher Weise ihre Würdigung. Dass dabei der Löwenantheil auf den Galvanismus und seine Inductionswirkungen, auf die Wechselbeziehungen zwischen Elektricität und Magnetismus und die darauf beruhenden Erscheinungen und Apparate entfällt, ist selbstverständlich. Die Diction ist einfach und leicht verständlich; das Buch ist populär ohne flach zu sein, auch der Physiker, der sich nicht speciell mit Elektricität beschäftigt, wird darin in der Art der Zusammenstellung manches Belehrende finden. Für besonders wertvoll halten wir die verschiedenen Werken entnommenen Tafeln über die Leitungsfähigkeit fester und flüssiger Stoffe, die specifischen Widerstände u. s. w. Die Ausstattung mit vielen Abbildungen erleichtert das Verständnis sehr und sind besonders die schematischen Darstellungen recht instructiv. C. R. R.

Assyrien und Babylonien nach den neuesten Entdeckungen von Dr. Fr. Kaulen, Professor der Theologie zu Bonn. 2. Aufl. Freiburg, Herder.

Fast zur selben Zeit sind in Deutschland drei Werke erschienen, welche die assyrisch-babylonischen Keilinschriften mit Rücksicht auf die Bibel betrachten. Rein wissenschaftlich ist das Werk E. Schraders (die Keilinschriften und das alte Testament, 1883); populär und für den weiteren Kreis der Gebildeten berechnet ist die „Kurzgefasste Geschichte Babyloniens und Assyriens“ nach den Keilinschriften von Mürdter (Stuttgart, Gundert 1882) und das vorliegende Werk Kaulens. Wie ein rother Faden zieht sich auch durch dieses Buch der Versuch, aufzudecken, wie das alte Testament durch die entzifferten Keilinschriften eine neue Bestätigung seiner historischen Wahrheit und Aufklärung im Einzelnen gefunden hat. Wem diese Beziehung gleichgiltig ist, der findet im Buche Kaulens noch so viel des Interessanten und Neuen, dass sich die Lectüre auch für ihn reichlich lohnt.

Als eine Art Einleitung schickt der Verfasser eine recht anschauliche Beschreibung des Euphrat- und Tigrisgebietes in alter und neuester Zeit voraus. Darauf folgt die spannend erzählte Geschichte der Auffindung Ninives und eine Beschreibung des Sargonpalastes, illustrirt durch einen Plan und die Place'sche Reconstruction, durch die man wegen des zahlreich mitgetheilten Details einen hübschen Einblick in das assyrische Leben gewinnt. Vor unsern Augen werden dann die Entdeckungen auf babylonischem Boden entrollt und von den Versuchen gesprochen, die Keilinschriften zu entziffern. Da ist viel Lehrreiches in leicht verständlicher Darstellung, wie sie in solchen Fragen nur dem gründlichen Fachmann zu Gebote steht, mitgetheilt. Das interessanteste Capitel ist das folgende, das von der „Literatur“ der Assyrier und Babylonier handelt, deren Kenntnis wir der glücklichen Erhaltung der grossen Bibliothek Assurbanipals verdanken. Es enthält ausführliche Proben epischer und lyrischer Dichtungen, darunter ein großes Stück des altassyrischen Heldengedichtes von Nimrod (?), das aus zwölf Gesängen mit mehr als 3000 Zeilen besteht, die auf zwölf Tafeln geschrieben sind. Die elfte Tafel ist insofern von besonderem Interesse, als ihr Inhalt mit dem biblischen Sündflutbericht fast vollständig übereinstimmt und diesem vielleicht zu Grunde gelegen ist. Nicht geringeren Reiz gewährt der Einblick in einige juridische, astronomische und astrologische Werke, oder wenn man erfährt, dass die alten Assyrier bereits eine Art systematischer Naturgeschichte besaßen, die einzelnen Thiere in Classen zusammenstellten und jedes mit doppeltem Namen, dem wissenschaftlichen und populären, benannten. Auch die Vorführung einiger Depeschen an den König, einiger Kaufcontracte u. ä. Schriftstücke ist sicherlich im stande, die Aufmerksamkeit rege zu halten. — Im letzten Abschnitte seines Buches fasst Kaulen die bis jetzt gewonnenen Ergebnisse der Assyriologie für eine richtige Anschauung von der Geschichte der in Rede stehenden Länder zusammen Diese Geschichte, wie sie aus den Inschriften entgegentritt, ist an sich und in ihren Wirkungen localer Natur. Darum, sowie weil sie eine Menge Gestalten vorführt, für die wir uns, weil wir von ihren Thaten zu wenig im Detail wissen, nicht erwärmen können, die nicht plastisch wie etwa die Gestalten Herodots aus der assyrisch-babylonischen Geschichte auftreten, wird dieser letzte Theil des Buches von Kaulen kaum allgemeineres Interesse erregen. Eine spätere Zeit wird möglicherweise ein zusammenhängenderes, anschaulicheres Bild entwerfen. — In einem Anhange ist gleichsam die Geschichte der Erschließung Assyriens und Babylons noch einmal vorgeführt: Er enthält nämlich eine chronologisch geordnete Angabe der gesammten Literatur über den Gegenstand (vom Jahre 1620—1882), soweit sie in selbstständigen Werken oder epochemachenden Zeitungsartikeln niedergelegt ist. — Es erübrigt noch, der zahlreichen Illustrationen und Karten zu gedenken, die ja bei einem Werke wie das vorliegende, wo so wenig Leser Gelegenheit haben, die beschriebenen Denkmäler im Original oder in Abgüssen zu sehen, geradezu einen Haupttheil des Buches ausmachen. W.

Erler, Deutsche Geschichte von der Urzeit bis zum Ausgang des Mittelalters in den Erzählungen deutscher Geschichtsschreiber. I. Band. Leipzig 1882, Dürr.

Noch zu den Zeiten unserer Väter war der Name eines mittelalterlichen Chronisten selbst den Gebildeten, wenn sie nicht „Leute vom Fach“ waren, ein

leerer Schall. Heutzutage ist es anders und möchte bis zum Extrem anders werden. Die mittelalterlichen Annalen sind nach den Texten der Pertz'schen „Monumenta“ in handlichen Schulausgaben bereits veröffentlicht, die meisten auch übersetzt; ganze Seiten aus ihnen sind als Citate in für den Unterricht bestimmte Geschichtsbücher eingedrungen; ja neuestens hat man (Sevin im IV. Theil seines Geschichtslesebuches) sogar den Versuch gemacht, die mittelalterlichen Texte ohne weiteres statt eines Lehrbuches den Schülern in die Hand zu geben. Mitten in dieser Strömung steht auch die Deutsche Geschichte von Erler, deren erster Band unter dem Specialtitel: „Die Wanderzüge und Staatengründungen der Ost- und Westgermanen“ erschienen ist. Es ist ein stattlicher Band von 552 Seiten, elegant ausgestattet und billig im Preise. Erler scheint den gesunden Kern, der in der geschilderten Neuerung enthalten ist, gefunden zu haben. Sein Werk will kein Lehrbuch sein, es wendet sich in erster Linie nicht an Schüler, es bietet nicht bloß die Texte, sondern es hebt, auf eine systematische Darstellung der Geschichte aus den Quellen verzichtend, nur die Stellen aus den Chroniken heraus, die wegen ihrer Anschaulichkeit und Unmittelbarkeit das Interesse der Gebildeten zu fesseln vermögen, erläutert das Fernliegende und verbindet durch längere schlicht und klar geschriebene Zwischenstücke die einzelnen ausgewählten Capitel zu einem zusammenhängenden Ganzen. In solcher Form dürften die ausgewählten Berichte der mittelalterlichen Chronisten, denen — man lese z. B. nur den Bericht des Priscus über die Gesandtschaft an Attila oder die von Prokop geschilderte Gefangennahme des Gelimer und den Triumph des Belisar — denen, sage ich, niemand ergreifende Anschaulichkeit absprechen kann, sicher in weite Schichten unseres Volkes dringen, insbesondere auch den Lehrer anlocken, der wol dann und wann seinen geschichtlichen Vortrag durch Vorlesen eines solchen Quellenberichtes beleben wird. In dem vorliegenden Bande tritt uns noch die Formgewandtheit der antiken Schriftsteller entgegen. Längere Abschnitte über die alten Deutschen und deren Verkehr mit den Römern konnten Meistern der antiken Historiographie entnommen werden, und selbst die Schilderung der Wanderungen und Staatengründungen athmet den Geist der Alten, den sich thatsächlich jene griechischen und deutschen Mönche zum Vorbild genommen haben. Wo aber, wie z. B. bei der Schilderung der Culturverhältnisse der Franken, Gesetzessammlungen mitgetheilt werden mussten, sind wenigstens solche Stellen ausgehoben, die für die Mängel der Form durch interessante Streiflichter auf die inneren Verhältnisse entschädigen. Eine gewiss dankenswerte Beigabe sind die in den Text der Erzählung eingeschalteten Biographien und Kritiken der benutzten Quellenschriftsteller selbst. (Siehe z. B. S. 229 über Eugippius, den Biographen des hl. Sverin, S. 349 ff. über Paulus Diaconus, S. 449 ff. über Gregor von Tours u. a. m.) Dass ein solches Werk in eine Lehrerbibliothek gehört, ist selbstredend. Man darf auf die zwei noch ausstehenden Bände, deren einer die Geschichte des Kaiserthums bis zum Interregnum, der andere die Kaisergeschichte von da bis zum Tode Maximilians I. mit besonderer Berücksichtigung der Städte und Territorien führen soll, gespannt sein, denn mit dem Fortschreiten ins spätere Mittelalter hinein wird die Aufgabe, die sich Erler gesetzt hat, wegen des eigenthümlichen Zustandes der Quellen immer schwieriger. W.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

April. **Literaturblatt.** 1884.

Beilage zum Paedagogium, VI, 7.

Bunte Steine vom Felde der Erziehung und des Unterrrichtes von H. L. Weber, Prag 1883, Brandeis. 123 S.

Ein vorzügliches, gehaltvolles und anmuthiges Büchlein. Es enthält eine Reihe (20) kleinere, abgerundete Abhandlungen über verschiedene Punkte der Jugenderziehung, ohne trockene Systematik und graue Theorie, sondern frisch aus dem Leben gegriffen und praktisch im schönsten Sinne des Wortes. Gleich das erste Stück ist eine wahre Perle populär pädagogischer Schriftstellerei, ein ideal gehaltenes und doch lebenswahres Bild der wichtigsten Person im ganzen Erziehungsgebiete, der Mutter. Aber auch was Herr Weber weiter bringt, seine Betrachtungen über die körperliche Züchtigung, über häusliche Erziehung und deren Gebrechen, über verschiedene Unterrichtsfragen u. s. w., alles ist treffend, ansprechend, verständig, gemüthvoll, von einem durchaus gesunden pädagogischen Sinne und von edler Gesinnung getragen, zudem in einem schönen und fließenden Stile geschrieben. Wenn der Verfasser, wie er im Vorworte sagt, den Zweck hatte, dazu beizutragen, dass das Elternhaus sich immer mehr Einsicht verschaffe in die Thätigkeitssphäre und die Art der Wirksamkeit der Schule, wenn er ferner die Eltern zur Beihilfe für das Werk der Jugenderziehung bewegen, aber auch dem Lehrer seinen idealen Beruf ans Herz legen wollte: so hat er mit seinen „Bunten Steinen“ diesen Zwecken in ausgezeichneter Weise gedient. Es kommt nun nur darauf an, dass sein schönes Büchlein Verbreitung und Anklang finde, vor allem unter den Lehrern und durch diese dann hoffentlich auch in Elternkreisen. Empfohlen sei es noch insbesondere denjenigen, welche Neigung und Gelegenheit haben, durch populäre Vorträge oder durch die Feder zur Verbesserung der Volkserziehung beizutragen; Webers Büchlein gibt hierfür ein gutes Vorbild. D.

Juan Luiz Vives' Schriften über weibliche Bildung. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik von Dr. J. Wychgram. Wien 1883, Pichler. 127 S. 1.50 M.

Vives, ein Spanier, hervorragender Humanist und Zeitgenosse Luthers, verdient unzweifelhaft einen Platz in der Geschichte des europäischen Bildungswesens, und Herr Dr. Wychgram hat sich ein Verdienst erworben, indem er diesen Mann der Gegenwart und besonders den deutschen Pädagogen in leichtverständlicher Weise vorgeführt hat. Das angezeigte Büchlein beginnt mit einer einleitenden Abhandlung über das Leben und die literarische Thätigkeit des Vives und bringt dann dessen Schrift über weibliche Bildung (de institutione feminae christianae), zum Theil in vollständiger deutscher Übersetzung, zum Theil in ausführlicher Analyse. Vives zeigt allerdings noch wenig von dem Geiste der neueren Zeit, wie er später in Baco von Verulam epochemachend hervortrat; zwar hat er sich über die leeren und pedantischen Spielereien der Scholastik erhoben und ist insofern ein Neuerer seines Zeitalters, bei alledem aber doch überwiegend ein Schriftgelehrter, der sowol seine Hauptgedanken, als die Argumente für sie aus den Schriften des griechisch-römischen Alterthums, der Kirchenväter und der Bibel, besonders des neuen Testamentes entlehnt; dabei sind etliche seiner pädagogischen Maximen sehr anfechtbar und den heutigen Anschauungen widersprechend, und insbesondere zeigt seine Anpreisung der Askese auf eine gewisse kirchliche Befangenheit. Indessen war allerdings der tiefe sittliche Verfall seines Zeitalters geeignet, in ernsten Gemüthern einen starken Abscheu vor dem Treiben der Welt hervorzurufen, und wer die „gute alte Zeit“ in Bausch und Bogen für besser hält, als die Gegenwart, der kann bei Vives in sehr drastischer Weise eines Besseren belehrt werden. Sein Buch über die weibliche Bildung enthält eine ganze Reihe von Zügen und Bildern der socialen und moralischen Zustände

seines Zeitalters, ist also eine sehr schätzenswerte Quellenschrift nicht allein zur Geschichte des Bildungswesens, sondern zur Culturgeschichte überhaupt und besonders zur Sittengeschichte; hauptsächlich hierin liegt der Wert des Buches noch für unsere Zeit. Nebenbei enthält es auch einzelne Aussprüche von bleibendem Werte, und im ganzen zeigt sich Vives als ein wackerer Mann und als eine der Leuchten des 16. Jahrhunderts. Darum verdient die deutsche Bearbeitung desselben, die sich allenthalben als eine solide Leistung ausweist, eine wirkliche Bereicherung der historischen Pädagogik genannt zu werden. G.

Herzog Ernst's des Frommen Special- vnd sonderbahrer Bericht Wie nechst Göttlicher Verleyhung die Knaben vnd Mägdlein auff den Dorffschafften vnd in den Städten die vnter dem vntersten Hauffen der Schul-Jugend begriffene Kinder im Fürstenthumb Gotha Kurtz vnd nützlich vnterrichtet werden können vnd sollen. Gotha 1642. Mit kritisch-historischen und sachlichen Erläuterungen von Dr. Joh. Müller, Seminaroberlehrer. Zschopau 1883, Raschke. 136 S. 2.80 M.

Eine ausgezeichnete Leistung der Specialforschung und literarischen Thätigkeit auf dem Felde der historischen Pädagogik und ein höchst wertvoller Beitrag zur letzteren. Herr Dr. Müller ist bereits seit längerer Zeit durch seine eifrige, verständnisvolle und verdienstliche Thätigkeit auf diesem Gebiete bekannt und nimmt gegenwärtig wo nicht die erste, so doch eine der ersten Stellen unter den Autoritäten der historischen Pädagogik ein. Durch die hier angezeigte Arbeit hat er dem Kranze seiner rühmlichen Leistungen ein neues, glänzendes Blatt eingefügt. Um was es sich handelt, ist aus obigem Titel ersichtlich. Es wäre überflüssig, hier die Bedeutung der Schulreform Herzog Ernst's des Frommen auseinanderzusetzen, da dieselbe aus der Geschichte der Pädagogik bekannt ist. Aber bemerkt muss werden, dass über dieses bedeutsame Werk durch die Schrift Dr. Müllers zum ersten Male volles Licht verbreitet, die Genesis, der historische Zusammenhang und die allmähliche Ausgestaltung des berühmten „Schul-Methodus" völlig klar gestellt wird. Weiteres zu sagen halten wir für überflüssig. Die pädagogische Welt wird für die mühevollen und erfolgreichen Studien Dr. Müllers erkenntlich sein, indem sie seinen Arbeiten ein lebhaftes Interesse zuwendet; wir können sie in Parallele stellen mit den Ausgrabungen von Resten des klassischen Alterthums und als Ausgrabungen auf heimischem Boden bezeichnen, die von jedem Deutschen freudig begrüßt werden sollten. Es sei nur noch bemerkt, dass die hier angezeigte Schrift das zehnte Stück der von uns schon öfters empfohlenen Israel'schen „Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften" bildet. D.

Leitfaden zur Einführung in die Experimentalchemie von Dr. J. Emerson Reynolds, Professor der Chemie an der Universität Dublin, Mitglied der Royal Society. Autorisirte deutsche Ausgabe von G. Seibert, Oberlehrer an der Realschule zu Wiesbaden. I. Theil: Einleitung, II. Theil: Metalloide. Leipzig 1883 und 1884, C. F. Winter'sche Verlagsbuchhandlung. Preis des 1. Theiles X und 146 S. 2 M., des 2. Theiles V und 282 S. 3 M.

Der Verfasser strebt an, „dem Anfänger eine Reihe systematisch geordneter Versuche vorzuführen, die Ergebnisse der Versuche in der richtigen Weise zu interpretiren, um ihn in den Stand zu setzen, die aus den Versuchen gezogenen Schlüsse auf ihre Richtigkeit zu prüfen." Zu diesem Zwecke ist eine große Anzahl von Experimenten angeführt und sind die Handgriffe dargelegt, welche bei denselben anzuwenden sind (in beiden Theilen 349 an der Zahl), und durch recht gute, nur etwas kleine Illustrationen klar gemacht. Doch möchten wir bezweifeln, ob alles für „Anfänger" und zum „Selbstunterrichte" tauglich sei, manche Versuche, zwar höchst instructiv und deutlich beschrieben, gehen über diesen Rahmen ziemlich weit hinaus. Doch ist die inductive Methode, welche durchaus eingehalten ist, gewiss derart, dass der Nutzen, den der Studirende aus dem Werke (das auf vier Theile berechnet ist, von dem aber nur die zwei

ersten vorliegen) schöpfen kann, ein sehr bedeutender ist. Von der Reichhaltigkeit des „Werkchens", wie es der Verfasser wol zu bescheiden nennt, gibt die große Anzahl von Versuchen den deutlichsten Beweis. Der erste Theil beschäftigt sich mit den ersten Grundsätzen der Chemie und mit den beiden typischen Elementen, Wasserstoff und Sauerstoff nebst ihren Verbindungen, der zweite Theil enthält die Metalloide, im dritten Theile sollen die Metalle zur Behandlung kommen, und der vierte endlich wird die organische Chemie bringen. — Das Werk wird neben den gediegenen Arbeiten deutscher Chemiker, wie Ahrendt u. a. einen ehrenvollen Platz einnehmen. Die Ausstattung ist eine sehr lobenswerte. C. R. R.

Dr. Friedrich Kluge, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Straßburg 1883, Trübner. Lex. 8°. 428 S. 10.50 M.

Das etymologische Wörterbuch von Kluge, einem der tüchtigsten jüngeren Germanisten, stellt sich die bei dem gegenwärtigen Stande der Vorarbeiten äußerst schwierige Aufgabe, den neuhochdeutschen Wortschatz nach seiner Etymologie bis in das Urgermanische oder bei Lehnwörtern bis auf die Urform zurückzuverfolgen und in knapper, nicht bloß für den Gelehrten verständlicher Darstellung anzugeben, in welch verschiedenen lautlichen Formen das betreffende Wort im gesammten germanischen Sprachschatz vorkommt. Soweit das gegenwärtig schon möglich, sucht es zugleich im Sinne der historischen Schule nicht die sogenannte Grundbedeutung, wol aber die älteste Bedeutung sammt den allmählich herausgebildeten Veränderungen zu ermitteln. Mit Hilfe eines Beispiels lässt sich das, was das Buch wirklich bietet, am besten mittheilen. Wir greifen darum ein beliebiges Wort heraus: S. 193: „Lärche f. aus gleichbed. mhd. lerche, larche; ein ahd. *lerih (hh) ist zufällig nicht bezeugt; aber der Weg von lateinischem larix (Acc. laricem vgl. Kelch gleich calicem) führt nothwendig über ahd. *larik, verschoben und umgelautet *lerih. Die Verschiebung von k zu ch und der Umstand, dass eine lat. Aussprache larikem zu Grunde liegt, weisen auf sehr alte Entlehnung; vgl. Kelch." — S. 313: „Seele f. aus dem gleichbed. mhd. sêle, ahd. sêla (seula) f.: ein gemeingerm. und diesem eigenthümliches Wort vgl. got. saiwola f., anord. sala f., angls. sâwl, sâwul f., engl. soul, ndl. ziel, asächs. seola f. Der Ursprung des urgerm. saiwolo f. „Seele" ist dunkel: Verwandtschaft mit See (Seele eigtl.: „die bewegliche") ist denkbar, vgl. gr. *αἰόλος*. Ebensogut ist Verwandtschaft mit lat. saeculum „Menschenalter" (eigtl. „Lebenskraft"?) möglich; vgl. skr. ayu „Lebenskraft" gleich lat. aevum „Zeit". — S. 141 „Hülle f. aus mhd. hülle, ahd. hulla (got. *hulja) f. „Mantel, Kopfbedeckung, Hülle" zu Wurzel hel „verbergend umhüllen". Siehe hehlen. Nhd. „in Hülle und Fülle" bezeichnete ursprünglich „in Kleidung und Nahrung". Hülle und Fülle wurde daher zum Inbegriff von allem, was zum Leben nöthig ist; zuletzt verband sich die Bedeutung das Überflusses mit der Formel." — Kluge hat seinem Wörterbuch eine Einleitung vorausgeschickt, welche an einer Anzahl von Beispielen zeigt, dass wir in unserm heutigen Nhd. noch viel altes Gut aus den drei Epochen der prähistorischen Zeit unserer Sprache besitzen. Wer immer für Wort-Geschichte Interesse besitzt und aus den Worten und ihren Wandelungen Culturströmungen der Vergangenheit zu lesen versteht, dem bietet Kluge's Wörterbuch als eine mit treuem Fleiß, mit Gelehrsamkeit und bedächtigem Sinne zusammengestellte Arbeit geebnete Wege zur Erreichung seiner Ziele. Für den Lehrer des Deutschen aber macht die übersichtlich geordnete und vollständige Wiedergabe des Lautbestandes jedes Wortes in allen germanischen Dialekten das Wörterbuch von Kluge zu einem geradezu unentbehrlichen Behelf, der ähnlich wie Weigand und Sanders in keiner Bibliothek fehlen sollte. W.

Engelien, Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. III. Aufl. Berlin, Schultze. (gr. 8°. 585 S.) 7.50 M.

Unter den umfangreicheren Grammatiken der deutschen Sprache, die zugleich vom Geiste der historischen Schule beseelt sind, nimmt Engeliens größeres Werk eine hervorragende Stelle ein. Im syntaktischen Theile richtet es sich nach dem von Th. Vernaleken aufgestellten Systeme, das sich ja heute noch als das prak-

tischeste für eine wissenschaftliche Behandlung dieses Theiles der Grammatik bewährt. Als einen besonderen Vorzug müssen wir die zarte Behandlung des Sprachgebrauches bezeichnen, die lieber ein paar Ausnahmen und Anmerkungen mehr einschaltet, als dass sie eine Abweichung von dem Regelmäßigen kurzweg todtschweigt oder verpönt. Die meisten Belegstellen sind aus Luther, Goethe, Lessing und Schiller geschöpft, daneben kommen auch Grimm und moderne Schriftsteller zur Geltung. Häufig wird dabei auf die Wandlung hingewiesen, die das Deutsch unserer Classiker bis heute erfahren hat. — Eine recht willkommene Beilage ist das alphabetisch geordnete Verzeichnis der gebräuchlicheren Lehnwörter mit Angabe ihrer Herkunft und ursprünglichen oder eigentlichen Bedeutung (S. 289—312). Auch wer nicht mit der Anordnung des Systems vertraut ist, findet sich in dem Buche mit Hilfe des ausführlichen Registers rasch und leicht zurecht (S. 552—585). W.

H. Beitzke's Geschichte der deutschen Freiheitskriege in den Jahren 1813 und 1814. Vierte neu bearbeitete Auflage von Dr. Paul Goldschmidt. 2 Bände. Bremen 1883, Heinsius. 9 M.

Beitzke's Geschichte der deutschen Freiheitskriege kann man füglich dem Volksbuche von Archenholtz (der siebenjährige Krieg) an die Seite stellen. Geschrieben von einem Manne, der die Feldzüge der genannten Jahre zum Theil selbst mitgemacht, als Militär in der kriegsgeschichtlichen Literatur jener Zeit vollkommen bewandert, dabei von patriotischem und unparteiischem Geiste beseelt ist, trägt sie alle Züge jener großen Zeit an sich, ohne etwa in Überschätzung des Geleisteten oder Renommisterei auszuarten. Auch die politischen Verhältnisse, denen die nationale Erhebung entwachsen ist, und die diplomatischen Schachzüge, die mit ihr parallel herliefen, zieht Beitzke's Geschichte in den Bereich der Darstellung. Was veraltet an seiner Auffassung besonders dieser Verhältnisse, was durch archivalische Nachlese in neuerer Zeit ergänzt, berichtigt oder zurückgewiesen worden, hat der Herausgeber beseitigt oder nachgetragen. Den Hauptwert und die Hauptsache des Buches, das wir besonders Schülerbibliotheken empfehlen, bilden die anschaulichen, durch viele Kärtchen und Pläne illustrirten Berichte über den Gang und Zusammenhang der einzelnen militärischen Operationen, insbesondere der Schlachten. —om—

Amthor-Issleib's Volksatlas. 28. Aufl. herausgegeben von Fr. Riecke. 34 Karten. Gera 1883, Issleib & Rietzschel. 1. M.

Die neueste 28. Auflage des Amthor-Issleib'schen Atlasses kann sich mit Recht eine verbesserte nennen. Der Herausgeber Friedrich Riecke, bekannt durch seinen in demselben Verlag erschienenen „kleinen methodischen Schulatlas“, hat den Volks-Atlas, der seinerzeit sehr beliebt war, im Laufe der Jahre aber die Concurrenz mit anderen Schulatlanten nicht mehr bestehen konnte, entprechend den Fortschritten der kartographischen Wissenschaft und der Schulgeographie so zweckmäßig umgestaltet, dass jetzt die meisten Karten desselben ein klares und richtiges Bild, auch in Betreff des Terrains, zeigen. Einen besonders günstigen Eindruck machen die sauber ausgeführten Provinzkarten des deutschen Reiches in je zwei Blättern, von denen das eine das physikalische, das andere das politische Bild gibt und die dem Atlas für die betreffenden Landestheile gratis beigelegt werden. Diese Karten dürften dem Besten anzureihen sein, was wir in Schulatlanten gegenwärtig besitzen. —n—

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Mai. **Literaturblatt.** 1884.

Beilage zum Paedagogium, VI, 8.

Aus der Praxis. Ein pädagogisches Testament von Oskar Jäger. Wiesbaden 1883, Kunze's Nachfolger. 164 S. 3 M.

Der Verfasser, ein Veteran unter den deutschen Schulmännern, welcher seine verdienstliche Wirksamkeit als Gymnasialdirector in Köln abgeschlossen hat, bietet in diesem Buche seinen jüngeren Berufsgenossen einen Schatz von Rathschlägen, welchen er durch eigene langjährige Erfahrung und selbstständiges Nachdenken gesammelt hat. Die erste Abtheilung des Buches bringt eine lange Reihe von anregenden Aphorismen über Gymnasialpädagogik und zwar über den Unterricht, besonders in einzelnen Disciplinen (Geschichte, Deutsch, Religion, Latein u. s. w.), ferner über Lehrer und Directoren nach ihrer Persönlichkeit, ihren Pflichten, ihrem Dienstkreis, ihren collegialen Beziehungen, ihrer amtlichen und socialen Stellung u. s. w., über die Schüler und deren Behandlung in Lehre, Zucht und Umgang, über die amtlichen Normen, Einrichtungen und das ganze Getriebe der Gymnasien, über die Eltern in ihrem Verhalten zur Schule und die Stellung der Schule zum Elternhaus u. s. w. Die zweite Abtheilung des Buches enthält umfänglichere Beiträge zur didaktischen und pädagogischen Praxis des Gymnasiums, insbesondere ausgeführte Proben und Entwürfe zum deutschen und zum lateinischen Unterricht, daneben einiges zum geschichtlichen Unterrichte, sowie Reden, bez. Materialien hierzu für festliche Gelegenheiten und erbauliche Zwecke. Das ganze Buch gehört zur Art derer, die man nicht blos aus Pflicht, sondern mit Vergnügen liest. Es bringt keine willkürliche und trockene Systematik, kein abgegriffenes Schablonenwerk, keine hohlen Abstractionen und Doctrinen, sondern lebensfrische Züge aus der Wirklichkeit, concrete Betrachtungen, individuell erprobte Maximen und Rathschläge, und dies alles so anspruchslos, dabei so fesselnd, mit so gutem Humor und so wolwollender Absicht, dass man es nur ungern aus der Hand legt. Es ist ein pädagogisches Originalwerk, eine frisch sprudelnde Quelle wahrer Lebens- und Schulweisheit. Der Verfasser sagt gleich im Vorwort, dass er dem endlosen Projecteschmieden, dem eitlen Phrasenthum und den didaktischen Hyperbeln feind sei, dass er als Hauptsache im pädagogischen Beruf „viel redlichen Willen, ernsten Fleiß und gesunden Menschenverstand“ ansehe; dass er deshalb „nur einige didaktische und pädagogische Hausregeln geben wolle, die auf dem Boden langer Erfahrung gewachsen sind“. Dem hat er in seinem Buche auf das beste entsprochen. Möge dasselbe besonders von jüngeren Gymnasiallehrern mit Hingebung gelesen und durchdacht werden. Denn sehr wahr und treffend sagt Dr. Jäger, „dass der Lehrer sein Stück Weltverbesserung am füglichsten damit beginnt, sich selbst zu verbessern.“ D.

Bericht über die Thätigkeit des Vereines „Innerösterreichische Mittelschule“ in Graz in den Jahren 1881—1882. Daselbst 1883, Verlag des Vereins. 55 S.

Der genannte Verein wird hauptsächlich von Lehrkräften der höheren Schulen in Graz gebildet und hat insbesondere die fachwissenschaftliche und pädagogische Fortbildung seiner Mitglieder zum Zwecke. Dem entsprechen auch die in der angezeigten Broschüre theils vollständig, theils im Auszuge mitgetheilten Vorträge: „Über die Bedeutung des geographischen Unterrichtes an Gymnasien“, über „Phantasmen“, über „Tag und Stunde der schriftlichen Schularbeiten“, über das „Nachschreiben der Schüler“, über „Gründlichkeit und Anschaulichkeit des Unterrichtes“, über die „Concentration des Unterrichtes an Gymnasien“ etc. Diese Arbeiten bezeugen, dass in dem Grazer Vereine tüchtige Kräfte zusammenwirken und ein reges Geistesleben besteht. H.

Statistik des Unterrichtswesens der Schweiz im Jahre 1881. Bearbeitet von C. Grob. Zürich 1883, Orell Füßli & Co. 7 Theile, 12 Mark.

Dieses große Werk, im Auftrage des schweizerischen Departements des Innern für die schweizerische Landesausstellung von 1883 von dem verdienstvollen Secretär des Erziehungswesens im Canton Zürich bearbeitet, stellt dar: im ersten Theile (447 S.) die Organisation und die inneren Verhältnisse der Primarschulen, im zweiten Theile (215 S.) das Lehrpersonal der Primarschulen, im dritten Theile (242 S.) die ökonomischen Verhältnisse der Primarschulen und den Arbeitsunterricht der Mädchen, im vierten Theile (124 S.) die Kindergärten, die Fortbildungs- und die Privatschulen, im fünften Theile (175 S.) die mittleren und höheren Schulen, woran sich im sechsten Theile (123 S.) zusammenfassende Übersichten schließen; der siebente Theil endlich (280 S.), bearbeitet von Dr. O. Hunziker, bringt eine Zusammenstellung der schulgesetzlichen Bestimmungen des Bundes und der Cantone. Das ganze Werk ist mit musterhafter Gründlichkeit und Umsicht bearbeitet, elegant ausgestattet und dabei verhältnismäßig wolfeil. Es gewährt einen vollständigen Einblick in das gesamte schweizerische Bildungswesen und kann bei Anfertigung ähnlicher Werke als Muster dienen. Bisher besitzt kein anderer Staat eine so genaue Schulstatistik wie die vorliegende. H.

Pädagogische Sprüche, Sentenzen und Aphorismen. Gesammelt und nach dem Inhalte alphabetisch geordnet von L. Vetter, Seminardirector in Colmar. Straßburg 1883, R. Schultz u. Comp. 70 S. 80 Pf.

Eine große Zahl von Sprüchen, Sentenzen und Aphorismen pädagogischen Inhaltes, meistens aus den Schriften hervorragender Pädagogen, Philosophen und Dichter geschöpft, einer alphabetischen Reihenfolge charakteristischer Schlagwörter, beginnend mit „Abbitte“ und endigend mit „Zwang“, untergeordnet. Das seinem Umfange nach sehr bescheidene Büchlein schließt einen reichen und gediegenen Gehalt in sich und zeugt ebensowol von großer Belesenheit wie von sicherem Blick des Sammlers. Man könnte es eine pädagogische Miniatur-Encyklopädie nennen, deren zahlreiche kleine Artikel zwar ihre Themata nicht erschöpfen, aber doch mit scharfen Schlaglichtern beleuchten, so dass sie den Leser lebhaft anregen und ihm fruchtbare Gedankenkeime zuführen. Die Kürze und Selbstständigkeit der einzelnen Artikel des Büchleins ermöglicht die völlig zwanglose Benutzung desselben auch in spärlichen und unterbrochenen Mußestunden. H.

Normal-Lehrplan für die deutschen Elementar-Schulen in Elsass-Lothringen. Straßburg 1883, Schmidt (Bull). 45 S. 60 Pf.

Der Normal-Lehrplan für die Elementar-Schulen in Elsass-Lothringen. In Dispositionen und Umrissen erläutert von E. Förster, Seminardirector. Daselbst. 134 S. 1,80 M.

Diese beiden Schriften stehen in engster Beziehung zu einander; die erstere skizzirt die Lehrordnung der elsass-lothringischen Volksschulen, die andere ist ein Commentar dazu. Es sind recht erfreuliche Erscheinungen, weil eine tüchtige schulmännische Einsicht und eine freisinnige Denkart in ihnen hervortritt. Offenbar erfreuen sich die neuen deutschen Reichslande einer weiseren Schulverwaltung als das eigentliche Königreich Preußen, da wir in den angeführten Schriften mehr methodisches Verständnis und einen gesünderen Geist finden als in den Erzeugnissen der preußischen Bureaupädagogik. D.

Jugend- und Volksschriften.

Diese Literaturgattung erfreut sich seit etlichen Jahren einer eifrigen Pflege; ja sie schwillt bereits ins Unübersehbare an, und es dürfte binnen kurzer Zeit der Überproduction ein Rückschlag folgen. Der Mensch ist doch nicht blos zum Lesen auf der Welt, und auch der „lieben Jugend“ sind allzu viele Bücher keineswegs zuträglich. Darum haben sich bereits in vielen größeren Städten besondere Commissionen gebildet, welche sich die Sichtung und Eindämmung der Jugend- und Volksschriften-Literatur zur Aufgabe machen, und es ist nur zu wünschen, dass es ihnen gelingen möge, der drohenden Sündflut vorzubeugen.

dabei aber dem wirklich Guten Bahn zu brechen. Neuerdings hat die Jugendschriften-Commission des Lehrer-Vereins zu Frankfurt a. M. in dieser Richtung einen Schritt gethan, indem sie folgendes Schriftchen publicirte:

Rathgeber für Eltern, Lehrer und Bibliothekvorstände bei der Auswahl von Jugendschriften. Jahrgang 1883. Frankfurt a. M., Oskar Wilcke. 67 S. 50 Pf.

Sehr empfehlenswert, mit Sorgfalt und nach strengen Gesichtspunkten bearbeitet. Obwol von einer solchen Revue keine Vollständigkeit gefordert werden kann, fällt es an diesem Rathgeber doch auf, dass er die österreichische Jugendliteratur, welche ja seit Jahren einen bemerkenswerten Aufschwung genommen hat, gänzlich übergeht.

Von neuen Erscheinungen der Jugendliteratur liegen uns vor:

Jugendbibliothek. Unter Mitwirkung hervorragender Schulmänner herausgegeben von Joh. Georg Rothaug. Prag, F. Tempsky u. Leipzig, G. Freytag, 1883 u. 1884.

Bis jetzt 10 Bändchen, durchgängig mit schönen Abbildungen versehen und nett gebunden, à 80 Pf.; das Ganze gliedert sich in drei Abtheilungen für Kinder von 7—10, von 10—12 und von 12—15 Jahren. Märchen, Sagen, Erzählungen, Historisches und Biographisches bilden den Inhalt; österreichische Stoffe finden überwiegende Berücksichtigung.

Neues deutsches Märchenbuch von Ludwig Bechstein. 45. Stereotypauflage. Volksausgabe. Mit einem Titelkupfer und 50 Holzschnitten. Wien, Leipzig und Pest 1884, Hartleben. 271 S. elegant cartonnirt 1.20 M.

Inhalt bekannt, Ausstattung schön, Preis sehr billig.

Gesammelte Schriften des Verfassers der Ostereier, Christoph von Schmid. Erstes Bändchen. München 1883, Finsterlin.

Die ganze Sammlung ist auf 18 Bändchen berechnet. Das erste macht einen recht angenehmen Eindruck, Druck und Papier sehr gut, hübsche Bilder, Preis billig, 1.50 M. für einen Band von 240 S.

Meier Helmbrecht von Wernher dem Gärtner. Die älteste deutsche Dorfgeschichte. Für Schule und Haus herausgegeben von Dr. Wohlrabe. Gotha 1884, Thienemann.

Sehr schätzenswert, literarisch und culturhistorisch bedeutsam, mit feinem Verständnis der Gegenwart vermittelt, nett ausgestattet, besonders für die Schülerbibliotheken höherer Schulen eine Perle.

Wir bedauern, uns auf diese kurzen Anzeigen beschränken zu müssen; aber — wo der Raum fehlt, muss der Referent schweigen. J.

Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache. Von M. A. Thibaut. Zwei Theile in einem Bande. Vollständig umgearbeitet nach der deutschen und französischen Orthographie und durch zahlreiche Wörter und Redensarten vermehrt. 100. Auflage. Braunschweig 1883, Georg Westermann. 994 S. 7 M.

Die 100. Auflage eines Wörterbuches ist für die betreffende Verlagshandlung ein Ereignis, auf welches sie mit Recht stolz sein kann, welches sie aber auch veranlassen muss, dem Werke innerlich wie äußerlich eine möglichst gediegene Ausstattung zu widmen. Das ist bezüglich des Thibaut'schen Wörterbuches in rühmlicher Weise geschehen; es ist sorglich umgearbeitet, vielfach verbessert und bedeutend vermehrt, überdies aber in einem ansehnlichen Formate, auf schönes Papier und mit guten Lettern gedruckt, dabei durchaus praktisch und handlich angelegt. Wenn wir also hoffen und wünschen, dass dieses nunmehr fast 100 Jahre alte Werk sich auch ferner der Gunst des Publicums erfreuen möge, so können wir doch einige kleine Ausstellungen an demselben nicht unterdrücken. Der französische Titel lautet auf der Außenseite: Nouveau

dictionnaire français-allemand et allemand-français par M. A. Thibaut. Revue, corrigée d'après les nouvelles orthographies française et allemande, et considérablement augmentée. Deux volumes — und auf der Innenseite: Dictionnaire français-allemand et allemand-français par M. A. Thibaut. Deux tomes en un volume. Revue, corrigée . . . augmentée. Centième édition. Der Fehler, welcher sich hier sechsmal wiederholt, ist durch den Druck ersichtlich gemacht. Er lässt sich leicht dadurch abstellen, dass die Worte centième edition höher hinaufgerückt werden. Aber stehen bleiben kann er nicht, das Titelblatt muss neu gedruckt werden, da das jetzige dem ganzen Werke zur Unzier gereicht. Übrigens wird auch sonst eine fortgesetzte Revision von Nutzen sein, um noch vorhandene kleine Fehler zu beseitigen, wie z. B. die Bezeichnung des Wortes haltère als féminin im franz. Theile, während im deutschen Theile das richtige m. steht. Doch dürften solcher Verstöße nur sehr wenige vorkommen, und keinesfalls soll durch unsere Bemerkungen dem vorzüglichen und zudem sehr billigen Werke im Ganzen ein ungünstiges Urtheil gesprochen sein. F.

Histoire de Charles XII par Voltaire. Texte complet, revu avec soin, suivi de notes. Brême 1884, Heinsius. 256 S.

Ein vollständiger, gut gedruckter Text dieses viel gelesenen Buches, welches wol für immer eine wichtige Stelle im französischen Unterrichte behaupten wird. Empfehlenswert. Ein Wörterbuch ist nicht beigefügt. F.

Wörterverzeichnis nebst Redensarten zu Charles XII, Buch 1 u. 2. Zusammengestellt von Dr. A. Wiemann. Gotha 1883, Schloeßmann. 62 S. 40 Pf.

Das Büchlein soll dem Schüler zeitraubende und nutzlose Mühe ersparen, was nur gebilligt werden kann; auch die Anlage und Ausstattung desselben ist lobenswert. F.

Französisches Lesebuch. Anfangs- und Mittelstufe. Von Albert Benecke und Friedrich d'Hargues. 2. Auflage. Potsdam, August Stein. 212 S. 1,40 M.

Als Bestandtheil eines ausführlichen Lehrganges im Französischen kann dieses Buch vom zweiten Jahrescursus an in Verwendung genommen werden und gute Dienste leisten. Die Verfasser haben ihren Ruf als tüchtige Fachmänner auch in diesem Buche bewährt und in der Wahl und Anordnung der Lesestücke sowol ihre umfassende Belesenheit, wie ihren methodischen Scharfblick und ihren feinen Takt für das dem Kindesalter Angemessene bethätigt. Beachtenswert sind noch insbesondere die dem Buche beigegebenen instructiven Vorreden. Satz, Druck und Papier sehr lobenswert. F.

a. Kleine Leute. b. Erfunden und empfunden. Von Bergmann. (Kytka. Prag 1881 u. 1884.)

Zwei Sammlungen von Spruchpoesien, Liedern und kleineren poetischen Erzählungen, gedichtet von einem Kreuzherrnordenspriester zu Karlsbad. Der Dichter ist eine sinnige Natur; seine Blicke in das Menschenherz, seine Beobachtungen des Welttreibens, seine Erinnerungen an liebgewordene Plätzchen und ihm theuere Personen sind in leicht dahinfließende Verse und wolklingende Reime gekleidet; manchmal voll schalkhaften Humors, meist aber in ernsten Tönen ausklingend, weisen sie den Leser vom Irdischen hinauf zum Idealen und preisen demuthsvollen Sinn, Liebe zum Nächsten, Wolthun und ein reines Herz als das einzig wahrhaft Große. Aus allen Gedichten spricht ein milder, die Gegensätze versöhnender Grundton, eine liebenswürdige Persönlichkeit, eine echte, rechte Priesternatur. Insbesondere die Spruchpoesien in „Erfunden und empfunden“ werden in gleichgestimmten Seelen Wiederhall wecken. —r.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Juni. **Literaturblatt.** 1884.

Beilage zum Paedagogium, VI, 9.

Lexikon der Pädagogik von Ferdinand Sander, Regierungs- und Schulrath in Breslau. Handbuch für Volksschullehrer, enthaltend das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens, Didaktik, Methodik, Statistik, Biographien u. s. w. Leipzig 1883, Bibliograph. Institut. 450 u. XVI Seiten. 5 Mark.

Obwol schon mehrere Werke dieser Art existiren, können wir doch das vorliegende nur mit Freuden begrüßen, weil es sich als ein den literarischen Bedürfnissen des deutschen Volksschullehrers in sehr befriedigender Weise entsprechendes Hand- und Nachschlagebuch erweist und dabei um einen billigen Preis zu haben ist. Es erscheint im wesentlichen als eine revidirte und verbesserte Separatausgabe der pädagogischen Artikel des großen Conversationslexikons der auf dem Titel genannten Verlagsfirma. Der Verfasser hat, ohne oberflächlich zu sein oder bedeutende Lücken zu lassen, alle Weitschweifigkeit vermieden und überall jene Beschränkung auf das Wesentliche und jene Präcision der Darstellung durchgeführt, welche einem Buche dieser Art zukommen. Zu einem systematischen und erschöpfenden Fachstudium ausreichendes Material zu bieten, dazu ist eine Encyklopädie nicht bestimmt; aber ein solches Studium ermöglichen und unterstützen, indem es die leitenden Grundgedanken, die Hilfsmittel und Wege darlegt, überdies aber auch für zahlreiche Specialfälle befriedigende Auskunft geben, das kann und soll sie, und das leistet Sanders Handbuch im Verhältnis zu seinem geringen Umfang in sehr reichlichem Maße. Besonders ist hier das biographische und das literarische Moment sorgfältiger und planmäßiger berücksichtigt als in anderen, selbst weit umfänglicheren Werken dieser Art. Ausdrücklich verdient noch der „Bibliographische Anhang" des Werkes erwähnt zu werden, ein genaues, praktisch sehr brauchbares Verzeichnis aller im Lexikon besprochenen oder angeführten pädagogischen Werke der Neuzeit (seit 1851). Überall hat der Verfasser mit großer Umsicht und Objectivität gearbeitet; doch steht er bei aller Neutralität, wie sie einem hauptsächlich referirenden Buche geziemt, auf einem freien Standpunkte.

Nicht verschweigen wollen wir schließlich, dass Sanders Lexikon allerdings auch noch einiger Ergänzungen und Berichtigungen (besonders in seinen biographischen Artikeln) bedarf, die sich in einer hoffentlich bald nöthig werdenden neuen Auflage leicht anbringen lassen. Ein Werk, wie das vorliegende, ist, wenn es ganz gelingen soll, von so vielen Voraussetzungen abhängig, die ein Einzelner kaum alle erfüllen kann. Vielleicht thäte also der Verfasser wol, zum Zwecke einer erneuten Revision mit etlichen anderen tüchtigen Fachmännern in Verbindung zu treten. Referent möchte hierzu deshalb rathen, weil er glaubt, dass Sanders Lexikon seiner ganzen Anlage nach dazu angethan ist, einen durchschlagenden Erfolg zu erzielen, und weil er dies auch wünscht; aber eben deshalb sollte zu der vielen schon aufgewandten Mühe noch einige Nachhilfe kommen, damit das Werk alle nur mögliche Vollkommenheit erlange und zu einem bleibenden Bestandtheil des pädagogischen Hausschatzes der deutschen Lehrerwelt werde. H.

Kleine französische Sprachlehre, in Gestalt eines Elementar- und Übungsbuches für Mittelschulen bearbeitet von C. Tröger. Zwei Theile. 5. Auflage. Breslau 1883, Kern (Müller). 76 u. 123 S. Preis 60 Pf. u. 1 M.

Dieser Leitfaden ist für jene gehobenen Volksschulen (Bürgerschulen, in Preußen „Mittelschulen" genannt) bestimmt, welche der französischen Sprache durchschnittlich nur einen dreijährigen Cursus widmen können und in dieser kurzen Zeit einerseits einen relativen Abschluss, anderseits eine sichere Grund-

lage zur Weiterbildung erzielen wollen. Das vorliegende Buch ist in der Auswahl und Anordnung des Stoffes, in der engen Verbindung von Lehre und Übung, in seiner einheitlichen, klaren, schulmäßig handlichen Gliederung vorzüglich geeignet, den Schulen der bezeichneten Art ihre Aufgabe zu erleichtern, und kann als ein gelungener Lehrgang bestens empfohlen werden. F.

Lehrbuch der allgemeinen Arithmetik und Algebra für Oberrealschulen. Von Josef Haberl, Professor der Wiedener Realschule in Wien. Vierte Auflage. Wien 1883, W. Braumüller. 409 Seiten. 5,20 M.

Diese vierte Auflage hat in Vergleich mit der vor fünfzehn Jahren erschienenen ersten mannigfache Verbesserungen erfahren, von der dritten unterscheidet sie sich durch einige Zusätze und Weglassungen, mittelst deren das Buch den Forderungen des jüngsten Lehrplanes für österreichische Realschulen angepasst wurde; dahin gehört in erster Linie die Aufnahme der Moivre'schen Formel und die graphische Darstellung complexer Zahlen. Sonach umfasst das Buch die Lehre von den sieben Rechnungsarten, nebst Factorenzerlegung und Kettenbrüchen, dann die Gleichungen ersten und zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten, arithmetische und geometrische Progressionen, Wahrscheinlichkeits-, Zinseszins- und Rentenrechnung. Das Buch, dessen Verfasser zu den geachtetsten Mathematikern Österreichs gehört, ist ausgezeichnet durch seinen klaren Vortrag, durch hervorragende Reichhaltigkeit und durch seine methodische Einrichtung. Mit letzterer meinen wir eine solche Ordnung der Abschnitte, insofern sie sich nicht gegenseitig bedingen, dass das Schwierige dem Leichteren folgt, dass arithmetische Theorie mit algebraischer Anwendung in Wechselfolge tritt, dass die Lehrsätze an ausgeführten Beispielen erläutert werden, und dass jedem Abschnitte eine ziemlich große Anzahl durch ihre Eigenartigkeit lehrreiche Aufgaben angereiht sind. Um auf die ungewöhnliche Reichhaltigkeit des gebotenen Materials besonders aufmerksam zu machen, wollen wir einige anderwärts seltener vorkommende Partien nennen: dahin gehört die anschauliche Vorführung des Commutations- und Associations-Gesetzes der Multiplication, die ausführliche Untersuchung über die Fehlergrenze beim Rechnen mit genäherten Werten, und zwar in besonderen Zahlen im Abschnitte: „Decimalbrüche“ und in allgemeinen Zahlen auf Seite 193 und den folgenden. — Das Ausziehen der Kubikwurzel aus dekadischen Zahlen wird nach der Horner'schen Methode gelehrt. — Beim Rational-machen der Nenner geht der Verfasser bis zu Brüchen, deren Nenner Trinome von Kubikwurzeln sind, und löst das Problem völlig allgemein nach der Methode der unbestimmten Coëfficienten. Bei der Auflösung unbestimmter Gleichungen zweiten Grades werden zwölf Varianten unterschieden, dies ist mehr, als wir sonst wo gefunden haben. Zum Zwecke der Rentenrechnung ist eine Sterblichkeitstafel nach Deparcieux nebst „discontirten Zahlen der Lebenden“ und deren Summen beigegeben. — Die neuen ausführlichen Paragraphe über das Rechnen mit imaginären Zahlen reihen sich der meisterhaften Gesammtleistung würdig ein. — Das Lehrbuch Haberl's erfreut sich, als schon seit langem „approbirt“, in Österreich einer großen Verbreitung; da wir aber dasselbe als Muster methodischer Behandlung des Lehrstoffes erkennen, so wünschen wir, dass des Verfassers wolverdienter Ruf als hervorragenden Mathematikers es auch über Österreichs Grenzen hinaustrage. H. E.

Villicus, Franz, Prof. der Realschule am Schottenfelde u. Dir. d. Gremial-Handels-Fachschule in Wien: **Arithmetik** für Unterrealschulen. I. Theil für die I. Classe. 8. Auflage. 119 S. 1 M. Wien 1883, L. W. Seidel & Sohn.

——— **Arithmetische Aufgaben** mit theoretischen Erläuterungen für Untergymnasien. I. Theil für die I. und II. Classe. 212 S. Wien 1883, A. Pichler's Witwe & Sohn.

——— Aufgaben aus dem **kaufmännischen Rechnen** für Handels-Lehranstalten. I. Theil: Elementare kaufmännische Arithmetik. 148. S. Wien 1884, A. Pichler's Witwe & Sohn.

Die an den Schulen Österreichs im Gebrauch stehenden Lehrbücher sind von Seite des Unterrichts-Ministeriums „approbirt". Wenn wir nun auch so gewiss als jemand wissen, dass es keine ministerielle Wissenschaft gibt, so können wir uns doch nicht dem Zugeständnisse verschließen, dass es leicht ist, aus hundert Bewerbern die zehn besten auszulesen, und dass die Mathematik zu jenen Wissenschaften gehört, welche für ministerielle oder oppositionelle Velléitäten keine Eignung besitzen. Wenn nun anderseits zu Gunsten der freien Lehrbücher-Concurrenz angeführt wird, dass dieselbe jedem Lehrer beste Entfaltung und Bethätigung seiner Individualität und somit ausgiebigste Verwertung seiner Lehrkraft gestattet; so verdient doch auch der Umstand Berücksichtigung, dass ein schlechter Lehrer durch ein gutes Lehrbuch wenigstens einigermaßen aufgewogen wird. Wie dem aber auch sei, so dürfen wir behaupten, dass die an den höheren Schulen Österreichs eingeführten Lehrbücher der Mathematik zu den besten gehören, welche diese Literatur aufzuweisen hat. Obwol nun dem Lehrer für jede Stufe noch eine Auswahl unter vier bis sechs „approbirten" Lehrbüchern geboten ist, so findet man thatsächlich an den Untergymnasien und Unterrealschulen meist die Lehrbücher von Močnik oder von Villicus im Gebrauche. Močnik hat das Verdienst, mit seinen Lehrbüchern ursprünglich zu einer Zeit vor die Öffentlichkeit getreten zu sein, wo die Auswahl noch eine minimale war, und dieselben in vielen Auflagen fortgesetzt zu verbessern. Villicus ist Specialist im Gebiete der besonderen Arithmetik und ihrer Anwendung zur Lösung praktischer Aufgaben, also im Gebiete der Proportionen-Lehre, der Schlussrechnung und der kaufmännischen Arithmetik.

Von obigen Lehrbüchern ist das erste eine in mehrfachen Auflagen auf das sorgfältigste gefeilte Arbeit, welche die vier Grundrechnungsarten in ein- und mehrnamigen Zahlen, gemeinen und Decimalbrüchen, nebst Theilbarkeitslehre umfasst; besondere Beachtung verdient die Durchführung des „allgemeinen Divisionsverfahrens" in § 40.

Die „arithmetischen Aufgaben" für Untergymnasien sind Übungs- und Lehrbuch zugleich. Dem Umfange nach umfassen sie neben dem Lehrstoffe des erstgenannten Buches noch die Schlussrechnung, Proportionen und Zinsrechnung. Das „kaufmännische Rechnen" hat mit Aufrechthaltung der nothwendigen Verschiedenheiten lehrstofflich denselben Inhalt wie das zweitgenannte Buch.

Die einfache Schlussrechnung ist ein Vorgang, der vermöge seiner Einfachheit vermuthlich an verschiedenen Orten ursprünglich geübt wurde; der Verfasser dürfte daher kaum als alleiniger Entdecker der Schlussrechnung genannt werden können, wol aber als ihr hauptsächlichster Förderer und Verbreiter. Dagegen gebürt dem Verfasser die ausschließliche Zuerkennung des Verdienstes, der zusammengesetzten Schlussrechnung eine methodische, für den Unterricht und zum praktischen Gebrauche geeignete Form gegeben zu haben. Diese Form, welche der Verfasser den „Gleichungssatz" nennt, findet man als Entlehnung auch in anderen österreichischen Lehrbüchern; in jenen Deutschlands aber haben wir die zusammengesetzte Schlussrechnung stets in einer zum praktischen Gebrauche ganz ungeeigneten Gestalt behandelt gesehen. Der „Gleichungssatz" von Villicus führt außer dem Frage- und Bedingungssatze einer Aufgabe der zusammengesetzten Regeldetri auch einen Hilfssatz ein, welcher aus den gemeinschaftlichen Theilen je zweier gleichnamiger, bekannter Zahlen besteht. Dann lassen sich für den Wert der mit der Unbekannten Gleichnamigen des Hilfssatzes aus dem Frage- und Hilfssatz, ferner auch aus dem Bedingungs- und Hilfssatz je ein Ausdruck ermitteln, durch deren Gleichsetzung die Aufgabe gelöst wird.

Z. B. Bedingungssatz:	15 Arbeiter,	19 Stunden,	$\frac{6}{11}$ Tonnen,	37 m. hoch heben
Fragesatz:	21 „	17 „	$\frac{9}{11}$ „	x „ „ „
Hilfssatz:	3 „	1 „	$\frac{3}{11}$ „	y „ „ „

$$y = \frac{x \cdot 3}{7 \cdot 17} = \frac{37 \cdot 2}{5 \cdot 19}$$

y wurde von uns zur Erklärung eingeführt, bei praktischer Ausführung entfällt es. 3, 7 und 17 sind die Quotienten, die der Ordnung nach aus der Anzahl der Tonnen, Arbeiter und Stunden von Frage- und Hilfssatz erhalten werden.

Die Bildung des zweiten Theiles der Gleichung steht in genauer Übereinstimmung mit jener des ersten. Von den meist verbreiteten Lehrbüchern kennt jenes von Hentschel in Weißenfels (herausggb. von Költzsch) den „Hilfssatz" nicht, dieser ist aber nothwendige Voraussetzung des „Gleichungssatzes", A. Böhme in Berlin kennt nur den „Bruchsatz" und würde vorstehende Aufgabe in folgender Form lösen:

$$? = \frac{37 \,.\, \frac{4}{11} \,.\, 17 \,.\, 21}{\frac{9}{11} \,.\, 19 \,.\, 15}$$

Der „Gleichungsatz" ist aber nach dem Vorgange von Villicus nicht nur eine Methode der Schlussrechnung, sondern ein allgemeines Princip zur Lösung von Aufgaben des bürgerlichen Rechnens. Diese Auffassung hat derselbe in verschiedenen Artikeln der „Zeitschrift für das Realschulwesen" und in einem unlängst im Vereine „Mittelschule" gehaltenen Vortrage zur Durchführung gebracht, indem er die Anwendung dieses Principes auf die einfache und zusammengesetzte Schlussrechnung, auf die Termin- und Mischungsrechnung und auf den Kettensatz zeigte. Der Verfasser steht dabei mit den modernen Bestrebungen der Mathematik vollkommen im Einklange; denn diese gehen wie auch in anderen Wissenschaften dahin, die Lehren derselben auf wenige Grundwahrheiten zurückzuführen. Erst vor kurzem ist Worpitzky in Berlin mit dem Versuche vor die Öffentlichkeit getreten, die allgemeine Auflösung der Gleichungen höheren Grades auf die Auflösung von reciproken Gleichungen zurückzuführen; damit sollte der Algebra ein einheitliches Princip nicht als Grundlage ihres Wesens, wol aber als Methode der Ausführung gegeben sein. In gleichem Sinne stellt Villicus den „Gleichungssatz" nicht als die Grundlage der bürgerlichen Rechnungsarten, wol aber als die einheitliche Form ihrer Lösung auf.

Wenn wir sonach die Lehrbücher von Villicus der Beachtung der Fachcollegen auf das wärmste empfehlen, so sind wir uns dabei wol bewusst, dieselben auf die einheitliche Durchführung mathematischer Grundprincipien hingewiesen zu haben. H. E.

Reallexikon der deutschen Alterthümer von Götzinger. Leipzig, Urban. 803 S.

In ähnlicher Weise wie Seyffart in seinem vortrefflichen Lexikon der classischen Alterthumskunde (Leipzig, Bibliographisches Institut) hat Götzinger versucht, dem Laien die sicheren Resultate der germanistischen Forschungen in der bequemen Form des Lexikons zugänglich zu machen. Das Werk muss als der erste derartige Versuch von jedem willkommen geheißen werden, der Interesse für die Vergangenheit des Volkes hat und dem Zeit und Vorkenntnisse fehlen, um aus wissenschaftlichen und gelehrten Hauptwerken zu schöpfen. Der Verfasser hat die Mängel, die seinem Werke als einem ersten Versuche ankleben, in der Vorrede beinahe vollständig aufgezählt, viele derselben auch bereits in den letzten Theilen des Buches beseitigt oder durch Nachträge abgeschwächt. Hätte er ein noch reichhaltigeres Sachregister gegeben, so wären die letzten Übelstände, die zum Theil auch mit dem Erscheinen des Werkes in Lieferungen zusammenhängen, vollständig geschwunden. Kuhmäuler, Fürnitz, Misericordiabrettchen, Tumba, Chrisaille etc. sind zum Beispiel in dem Werke deutlich genug besprochen; da diese Artikel aber kein eigenes Capitel erhalten haben und die Namen im Register fehlen, dürften manche sie vergeblich suchen und vermissen. Eine neue Auflage, die unmöglich lange auf sich wird warten lassen, muss da bessernd eingreifen, vielleicht auch eine schärfere Grenzlinie ziehen, bis zu welcher Zeit der Begriff „Deutsches Alterthum" auszudehnen ist. (Vgl. z. B. die Artikel „Malerei", „Musik".) Und wäre es dann nicht auch möglich, ein paar Illustrationen einzureihen? — Über den Mängeln eines derartigen ersten Versuches wollen wir das bereits glücklich Erreichte nicht vergessen und das Gebotene schon jetzt dankend entgegennehmen. W.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Juli. **Literaturblatt.** 1884.

Beilage zum Paedagogium, VI, 10.

Das Auswendiglernen und Auswendighersagen in physio-psychologischer, pädagogischer und sprachlicher Hinsicht. Mit Berücksichtigung der Taubstummen. Von Dr. J. Hoppe, Prof. a. d. Universität Basel. Hamburg und Leipzig 1883, Leopold Voss. 143 S. 1,50 M.

Eine ausgezeichnete, höchst wertvolle anthropologische Specialarbeit. Den Charakter und die Ergebnisse derselben können wir nicht besser bezeichnen, als durch Anführung etlicher Hauptsätze aus derselben. „I. Die Form des Gewussten haftet durchaus nicht so gut (im Geiste) als dessen Sinn, als das in den Begriff Aufgenommene. Dies ist eine gar wichtige Thatsache, die laut gegen die Theorie der bloßen Mechanik im geistigen Leben und für das Walten eines wissenden Wesens im Gehirn Zeugnis ablegt..... Es muss im Gehirn des Menschen ein Etwas sitzen, welches aus den Zuleitungen der Nerven das schafft, was wir als Geistiges, Gedachtes, Bewusstes bezeichnen, und welches, wenn es sich oder vielmehr sein Thun beachtet, das weiß, was es schafft und wie es schafft.... Ohne Annahme eines denkenden und wissenden Wesens ist keine Erklärung im geistigen Gebiete möglich.... Niemand behauptet noch, dass die Ganglienzelle oder irgend eine Gehirnsubstanz das Denkende und Wissende sei. Allgemein wird ein immaterielles selbstständiges Wesen, der sogenannte „Geist", als das Denkende und Wissende angenommen. Gegen diese Annahme besteht jedoch vielfach eine Abneigung. Wo diese Abneigung unterhalten wird, da lässt sich deutlich erkennen, dass man nur jede tiefere Untersuchung scheut, um nicht etwa auch endlich an der Anerkennung eines immateriellen Wesens angelangen zu müssen. Die Hypothesen, mittelst welcher man die machende Geistesthätigkeit zu umgehen gesucht hat, sind sämmtlich ganz oberflächliche Auffassungen.... Es stehen im Gehirn nicht die gehörten Wörter eingeschrieben; keine Farben, so gut wir diese auch kennen, sind in demselben sichtbar, und keine Sehbilder, Buchstaben, Zahlen, geometrische Figuren u. s. w., in denen sich unser Wissen bewegt, zeigen sich in den Ganglienzellen und Nervenfäden, auch keine Gerüche und Geschmäcke. Man kann auch nicht einmal sagen, dass noch entdeckbare und zu enträthselnde Zeichen in denselben ständen —, so wenig als sie sich in den Telegraphendrähten finden. Wo steckt also das Denkmaterial, mit welchem die Geistesthätigkeit thatsächlich arbeitet? — Da sich dieses Material nirgends in der Gehirn- und Nervensubstanz findet, so muss es in dem immateriellen Geiste und in dessen immateriellem Wissen selbst liegen; in den Ganglienzellen aber müssen somit für das von außen Zugeleitete bloße specifisch verschiedene Lauflinien sich befinden. — II. Das wortgetreue Wissen muss sogar beim bloßen Einprägen des Inhaltes und beim begrifflichen Aufnehmen hindern und selbst schaden, obgleich man bei allen Mittheilungen oft darauf zu achten hat, einzelnes wortgetreu zu behalten.... Erwägt man den Umfang und die ganze Kraftleistung des Auswendiglernens, so liegt in diesem Lernen ein bedeutender erziehender Vorgang des jugendlichen Gehirns und Geistes, eine unerlässliche Turnübung beider; und in der That unentbehrlich, unersetzbar erweist sich zur geistigen Erziehung das Auswendiglernen. Aber der auswendig zu lernende Inhalt muss mit Geschick gewählt sein, und der Umfang des zu Lernenden muss, sobald er eine bescheidene Grenze übersteigt, dem Schüler selbst überlassen werden.... Alles, was wir wissen wollen, müssen wir sozusagen „auswendig" wissen, nämlich so, dass wir es zum selbstständigen Eigenthum gemacht haben und uns unabhängig von dem Buche und von dem Lehrer wissen. Wörtlich sollen wir aber das gar nicht auswendig wissen, was durch die eigene Erkenntnis und durch das eigene Urtheil errungen werden muss. Das Auswendiglernen dient daher nur zur Übung und außerdem zur Aneignung dessen, was

nur in wörtlicher Treue mit Genuss gewusst oder behufs des sichersten Besitzes zu irgend einem Zwecke dem Geiste und dem Gehirne wörtlich einverleibt werden muss. Die Bevorzugung des Auswendiglernens beeinträchtigt das Urtheilen und erstickt das begriffliche Denken, die freie und eigene Erkenntnisthat und das originelle Arbeiten."

Diese wichtigen, theils anthropologischen, theils pädagogischen Anschauungen können zwar ihrem Gehalte nach den Lesern des „Pædagogiums" nicht neu sein; allein die Ausführung und Begründung derselben, wie solche in der angezeigten Schrift gegeben ist, wird jeden Denkenden in hohem Grade interessiren. Gegenüber den so oft vorgebrachten oberflächlichen Hypothesen über das menschliche Geistesleben und allem sterilen Gerede über wichtige Erziehungsfragen ist es eine wahre Freude, dass nunmehr auch die physiologische Forschung den wahren Charakter der psychischen Functionen immer entschiedener hervorhebt und immer heller beleuchtet, und dass von dieser Seite her der rationellen Pädagogik neue Stützen geboten werden. Erwähnenswert sind insbesondere noch die gründlichen Untersuchungen Dr. Hoppe's über das Geistesleben der Taubstummen und über die Bildung derselben. Wer sich mit diesen Unglücklichen von Berufs wegen zu beschäftigen hat, wird in Hoppe's Schrift neue und höchst wertvolle Aufschlüsse finden. D.

Zur Frage der „nationalen Erziehung". Von Bernhard Förster. Leipzig 1883, Theodor Fritsch. 42 S.

Eine pädagogische Reformschrift im entschiedensten Sinne des Wortes. Der Verfasser sucht einerseits aus der bisherigen Culturentwickelung der deutschen Nation die wahren Ideale und persönlichen Vorbilder der nationalen Erziehung ans Licht zu stellen, andererseits theils aus der Geschichte, theils aus einer Revue unserer heutigen culturellen und socialen Zustände die Mängel und Gebrechen, sowie die durch falsche Maßregeln und fremdartige Elemente bewirkte Schädigung und Entartung des deutschen Nationalcharakters aufzuzeigen, um die richtigen Gesichtspunkte für die Organisation unseres öffentlichen Bildungswesens zu finden. Er betont mit gleichem Nachdruck die Ziele (Ideale) einer neuen Erziehungsweise wie die Gebrechen der bisherigen Institutionen und Normen der Staatspädagogik. In letzterer Hinsicht spricht er sich mehrmals sehr drastisch aus, z. B. „Unsere Universitäten, Gymnasien, Realschulen u. s. w. sind nicht nur durch einzelne Reformen und Verbesserungen zu heilen; man kann nur so mit ihnen verfahren, dass man sie schließt, um an ihrer Stelle Unterrichts- und Erziehungsanstalten in völlig neuem Geiste auf dem sicheren Fundamente deutscher Cultur, deutschen Idealismus aufzubauen. Aus solchen Anstalten könnten dann die Regierer und Erzieher unseres Volkes, wie wir sie brauchen, hervorgehen, und es könnte so allmählich die Neugeburt Deutschlands vollzogen werden. In den jetzigen Schulen wird liberaler und conservativer Liberalismus gezüchtet, werden Philister, denkfaule Arbeitsmaschinen, Wortklauber, Phrasenhelden, Stadtverordnete, Kretins etc. erzogen; — es ist ein wahres Wunder, dass ganz vereinzelt auch noch andere Menschen aus ihnen hervorwachsen." — Was die geistige Richtung betrifft, welche unser Verfasser vertritt, so ist sie im wesentlichen mit dem Namen Richard Wagner bezeichnet und durch die von Hans v. Wolzogen redigirten „Bayreuther Blätter" in weiteren Kreisen bekannt.

Referent denkt von dem bestehenden Bildungswesen nicht ganz so pessimistisch wie Förster, meint auch, dass Verbesserungen desselben mehr zu empfehlen seien als ein totaler Umsturz der bestehenden Anstalten und ist endlich mit dem Zukunftsplan Försters nicht völlig einverstanden. Er muss aber die angezeigte Schrift als eine ganz wackere Geistesthat, als eine scharfsinnige, meist zutreffende, jedenfalls redlich gemeinte Kritik falscher Bildungswege bezeichnen und ist überzeugt, dass der frische Wind, welcher aus ihr weht, recht geeignet wäre, stagnirende Dünste und Nebel zu vertreiben und so einem freien und befreienden Umblick Raum zu verschaffen. Wer sich mit Pädagogik in größerem Stile befasst, namentlich auch der Staatsmann, sollte Försters Schrift nicht unbeachtet lassen. D.

Botanischer Bilderatlas nach De Candolle's natürlichem Pflanzensystem. 85 fein colorirte Tafeln mit erläuterndem Texte von Carl Hoffmann. Stuttgart, Verlag von Julius Hoffmann (R. Thienemanns Verlag). Preis pr. Lief. 1 Mark.

Ein billiger Atlas des Pflanzenreiches ist jedenfalls sehr wünschenswert für die Hand der Schüler, da manchmal nicht Gelegenheit geboten ist, den Schülern Repräsentanten einzelner Gattungen oder Familien in natura vorzuweisen. Diesem Zwecke entspricht das vorliegende Werk vollkommen. Die Abbildungen sind zwar nicht durchwegs „fein" colorirt, sondern die Farben hie und da über die Zeichnung hinaus aufgetragen, aber doch sind die Objecte gut erkennbar. Auf einen einleitenden Text, der die Organographie, Morphologie, Pflanzengeographie, Blütenkalender, Belehrungen über das Anlegen von Herbarien, ein ziemlich reichhaltiges Autoren-Register und die Systeme enthält, folgt der Haupttext, eine Systematik mit Charakteristiken der Familien; bei den einzelnen Pflanzen ist nur der Standort und die Blütezeit, beziehentlich der Gebrauch angegeben. Der Atlas will also nicht zugleich einen Ersatz für eine Botanik bieten. — Im ganzen wird das Werk eine willkommene Gabe für Naturfreunde sein, die ihre Kinder zur genaueren Betrachtung des Pflanzenreiches anregen wollen; aber auch dem Schulunterrichte kann der Atlas eine schätzenswerte Unterstützung bieten. C. R. R.

Franz Grillparzer. Eine biographische Studie. Graz 1884.

Unter diesem bescheidenen Titel hat Adalb. Fäulhammer, Prof. in Graz, ein Werk publicirt, das eine Autorität auf literar-historischem Gebiete, W. Scherer, als „eine wirkliche Bereicherung der Grillparzer-Literatur" bereits erklärt hat. Was in österreichischen und außerösterreichischen Zeitschriften und Almanachen an Material vorhanden ist, hat Fäulhammer gewissenhaft durchgearbeitet; ja Baron Rizy hat sein als Manuscript 1877 herausgegebenes Grillparzer-Album dem Verfasser zur Verfügung gestellt. In der richtigen Einsicht, dass Dichten Leben, Leben Dichten ist, hat der Verfasser — dem Standpunkte der modernen Forschung getreu — bei Darstellung der Biographie auch die Werke des Dichters, und bei Würdigung der letzteren stets auch Leben und Lebensgang desselben als erklärenden Hintergrund herangezogen, so dass sich das Ganze so recht zu einer Monographie, zu einem klaren, durchsichtigen Dichtergemälde, zu einem Lebens- und Charakterbilde Grillparzers zusammenschließt. Weiter stellt Fäulhammer — wieder dem Principe der modernen Forschung getreu — seinen Dichter nicht auf den Isolirschemmel, sondern betrachtet ihn im Zusammenhange mit der Zeit und der Umgebung, in welcher Grillparzer stand, lebte, wuchs und welkte. Wir erhalten auf diese Weise sehr interessante Aufschlüsse z. B. über die damaligen Censur- und Pressverhältnisse, über den Mann der Stagnation, Metternich, über das damalige Recensententhum, über die Leitung des Burgtheaters durch speculative Journalisten; und alle diese Erörterungen bis herab auf das Honorar, welches Grillparzer für seine Werke einstrich, interessiren ebenso wie die Berichte über Grillparzers Reisen nach Berlin, Weimar, London, Paris etc. So hebt sich, bei allem schlichten Auftreten des Verfassers, Grillparzers Leben und Charakterbild frisch und lebendig ab auf dem Hintergrund der ganzen Zeit und Gegenwart, der der Dichter angehört; und da Grillparzer, zwar sich selbst einen „Stocköstrreicher" nennend, doch stets als deutscher Dichter sich fühlte und dies in der That ist, so sollte dieses Werk Fäulhammers in der Bibliothek keines gebildeten Deutschen fehlen. M.

Sanders, Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen in drei Stufen. V. Aufl. Berlin 1883, Langenscheidt'sche Buchhandlung.

Sanders gibt nicht blos die Resultate der mit den Schülern (einer Volks- oder Bürgerschule) gepflogenen grammatischen Besprechungen, sondern auch den vollständigen Gang der Fragestellung etc.; er wendet sich, die Methode des Lehrers nachahmend, direkt an den Lernenden, entwickelt aus den Musterbeispielen die abstracte Regel und übt sie mit dem Schüler in zahlreichen selbstverfassten Übungsaufgaben ein. Es wird nicht auffallen, dass ein Mann wie Sanders auch

in dieses kleine Sprachbüchlein eine Fülle feiner grammatisch-stilistischer Bemerkungen eingeflochten hat, die zugleich jedem den praktischen Nutzen des grammatischen Unterrichts für die Stilbildung demonstriren. Schade, dass der dritte Theil, insbesondere die Lehre von den Nebensätzen, zu dürftig gehalten und anderseits in der Aufstellung von Paradigmen (siehe z. B. II S. 42 und 47 f.) des Guten zu viel geschehen ist. Wozu auch die „seltenen" Formen aller möglichen Infinive? W.

Lehr- und Lesebuch zur Literaturgeschichte von Kriebitzsch, in drei Stufen. V. Aufl. Berlin 1883, Stubenrauch. Preis 3 M. gr. 8°. 318 S.

Die Literaturgeschichte von Kriebitzsch ist in Lehrerkreisen zu bekannt, als dass sie noch einer ausführlichen Charakterisirung oder Empfehlung bedürfte. Besonders die beiden ersten Stufen, die den Zweck verfolgen, den äußeren Lebensgang der den Schülern aus ihren Lesebüchern bekannten Dichter dem kindlichen Fassungsvermögen näher zu bringen, haben sich von jeher wegen des gemüthlichen und herzlichen Tones und der Wärme der Erzählung allseitigen Beifall erworben und dienen noch heute vielen Lehrern als Muster ihres Vortrags. Recht bequem sind die ergänzenden Hinweise auf das praktisch angelegte Sammelwerk von Sehrwald „Deutsche Dichter und Denker" (Altenburg, Bonde), sowie auch auf das in deutschen Lehrerseminarien geschätzte Lesebuch von Kehr-Kriebitzsch. W.

Aufsatzübungen für Volks- und Mittelschulen von Gossel. 2 Hefte. (Mittel- und Oberstufe.) Berlin, Hofmann. Preis 90 Pf.

Ein brauchbares Büchlein, das mit grammatisch-stilistischen Übungen, wie sie im dritten Schuljahr gepflegt werden („Übertragen einer Erzählung aus der Einzahl in die Mehrzahl" etc.), beginnt, und mit Dispositionen zu leichteren Abhandlungen schließt. Im ganzen werden 41 verschiedene Arten von bungen in woldurchdachter Reihenfolge vorgenommen. Zahlreiche Beispiele und Aufgaben bieten reichliches Material an Themen. Ein eigenes Büchlein, „Praktische Aufsatzschule" (Preis 2 M. 60 Pf.), enthält die Ausführungen der in den „Aufsatzübungen" gestellten stilistischen Themen. W.

Hirt, Die Hauptformen der Erdoberfläche. Ein Blatt in Ölfarbendruck, 1 m hoch, 0,77 m breit. Hirt, Breslau. Preis (incl. Kiste) 4 Mark.

Der unermüdliche Verleger geographischer Werke, Hirt in Breslau, veröffentlicht mit dem vorliegenden, künstlerisch ausgeführten Tableau einen Lehrbehelf für die geographische Anschauung, den sich keine Schule sollte entgehen lassen. Wie weit übertrifft das Blatt die bisher einzig allein zur Verfügung gestandenen Bilder von Letoschek und Gerstner an Übersichtlichkeit, Klarheit und selbst Naturwahrheit! Wie gut werden an diesem Tableau die Termini der Geographie veranschaulicht: Flachküste, Dünen, Steilküste, Kap, Insel, Halbinsel, Klippen, Bucht, Hafen und Rhede, Flachland, Hügelland, Mittelgebirge und Hochgebirge mit Gletschern, Vulcane, Tiefebene und Hochebene, Hauptfluss, Nebenfluss, Mündungsformen, Quellsee, Mündungssee, Horizont, die Wolkenarten u. s. w. Und wie bequem ist es endlich, an diesem Tableau die Typen der Terraingestaltung miteinander zu vergleichen. Sämmtliche Objecte finden sich auf einem Bilde vereinigt beisammen; und was dem Tableau an Naturwahrheit, nach dieser Richtung hin betrachtet, fehlt, wird durch den genannten Umstand für den Unterricht wettgemacht. — Der ungemein billige Preis ermöglicht es selbst der ärmsten Dorfschule, sich in den Besitz des für jede Stufe des geographischen Unterrichts gleich wichtigen Anschauungsmittels zu setzen. W.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

August. **Literaturblatt.** 1884.

Beilage zum Paedagogium, VI, 11.

Die Schul-Ära Falk. Ein Beitrag zur Schulgeschichte und Schulreform. Von Ernst Deutschmann. Frankfurt a. M. 1884, A. Foesser Nachfolger. 646 S. 6 M.

Eine Geschichte und Kritik der unter dem Ministerium Falk erfolgten Schulreformen, ausgehend von den beiden Grundlagen dieser Reformen, nämlich dem Schulaufsichtsgesetze vom 11. März und den Allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872, dann näher eingehend auf die Hauptobjecte der Reform, nämlich den Religionsunterricht, die Simultanschule, die Lehrerbildung, die Lehrerbesoldung, endlich das höhere Schulwesen mit besonderer Rücksicht auf die Überbürdungsfrage. Der Standpunkt, von welchem aus das vorliegende Werk geschrieben ist, liegt ziemlich weit ab von jenem, auf welchem die Falk'schen Reformen errichtet sind, daher auch das Gesammturtheil über diese Reformen in principieller Hinsicht höchst ungünstig lautet, obwol ihrer Technik alle Anerkennung gezollt wird. „Mir gleicht die Schulreform unter Falk", bemerkt Deutschmann, „einem großen Bau, dessen Gefüge nach allen Regeln der pädagogischen Technik mit Berechnung und Geschick, theilweise fast wunderbar kunstreich aufgebaut sind. Eigenthümlich ist dem Baue auch, dass alle Stilarten in ihm vertreten sind und doch keine in ihm ausgeprägt ist. Eine Art ‚Wunderbau', dessen Charakter die Zeit bestimmt! Der Fürst aber, dem man diesen Bau errichtet, ist der Zeitgeist, der Rationalismus, in dessen Gefolge ich Indifferentismus, Entchristlichung, Sittenlosigkeit und Chauvinismus erblickte" (S. 625). Dieses strenge, ja harte Schlussurtheil erklärt sich aus der Welt- und Lebensansicht des Verfassers, welche er schon in der Einleitung mit folgenden Worten angedeutet hat: „Der Standpunkt, von welchem aus die nachfolgenden Betrachtungen und Vorschläge gemacht sind, ist der des christlichen Schulmannes. Ich halte daran fest: Gott ist der Erzieher des Menschengeschlechtes; Christus das Vorbild aller Erziehung. Die stellvertretenden Erzieher Gottes sind: die Familie auf Grund des Naturrechtes, die Kirche kraft positiven göttlichen Auftrages und der Staat im Interesse der irdischen Wolfahrt" (S. 6). Und aus dem ganzen Geist, welcher in dem vorliegenden Werke waltet, darf man schließen, dass Verfasser Katholik, und zwar ein sehr ergebener Anhänger seiner Kirche ist. Daraus ergibt sich sein Urtheil und seine Stellung inbetreff der Principfragen des Bildungswesens. Die Kirche (freilich ein sehr problematisches Wesen) hat nach Deutschmann die höchste Würde und den wichtigsten Platz in Erziehung und Unterricht, wie es denn auch „actenmäßig nachgewiesen" sei, „dass die Kirche jederzeit wie auf Unterweisung in den Heliswahrheiten, so auch auf Gründung und Unterhaltung der Schulen für das Volk drang" — eine Ansicht, welche allerdings das höchste Maß von Wolwollen für die „Kirche" und von Glauben an deren Eigenlob voraussetzt, da ja in sehr zahlreichen Fällen das gerade Gegentheil „actenmäßig nachgewiesen" ist: z. B. in dem Visitationsbefund zur Zeit der Reformation, in der Geschichte der Theresianischen Schulreform von Helfert und zahlreichen anderen Werken. Dass Deutschmann mit aller Entschiedenheit für den confessionellen Religionsunterricht eintritt, dass er die missio canonica für unantastbar hält, dass er die Simultanschule principiell verwirft, das sind nur Consequenzen seiner Grundanschauung. Hie und da hat ihn dieselbe auch verleitet, Männern von anderer Geistesrichtung ein wenig unrecht zu thun. Ich will hierfür nur das mir am nächsten liegende Beispiel anführen. Was nämlich Deutschmann über meine Stellung zur Frage des Religionsunterrichtes sagt, stimmt nicht mit meinen wiederholten und klaren Äußerungen bezüglich dieses Punktes; und was er mit meiner „naturalistischen Weltanschauung" meint, ist mir ganz unverständlich. Dass ich auch in manchen

anderen Punkten, so z. B. in der Adoptirung gewisser Herbart'scher Theorien, welche überhaupt vorzugsweise unter den streng kirchlichen Schulmännern Anklang finden, nicht mit Deutschmann übereinstimme, kann ich hier nur constatiren.

Besonders hervorheben muss ich aber noch, dass Deutschmann weit entfernt ist von der Manier, mit welcher Schulfragen so oft von Geistlichen, besonders von katholischen, behandelt werden, nämlich von Fanatismus, Verketzerungssucht, künstlicher Entstellung, böswilliger Verhetzung und Possenreißerei. Von solcher Unlauterkeit findet sich in dem angezeigten Werke nichts; die Stellen, an welchen man Anstoß nehmen kann, erklären sich in einigen Fällen aus ungenauer Information, in anderen aus den persönlichen Überzeugungen des Verfassers. Überall erweist sich derselbe nicht blos als ein erfahrener und einsichtsvoller Pädagoge, sondern auch als ein freimüthiger und wahrheitsliebender Mann, welcher nicht nur durch seine geschichtlichen und kritischen Ausführungen, sondern auch durch die unumwundene Darlegung seiner eigenen Ansichten in hohem Maße belehrend und anregend wirkt. Zahlreiche Partieen in dem vorliegenden Werke, z. B. die Bekämpfung des Bureaukratismus, des übermäßigen Grammatisirens u. s. w., kann ich nur als völlig gelungen bezeichnen. Das Ganze aber ist ein beredtes Zeugnis eminenter Belesenheit und großer Gründlichkeit, ein Buch, welches unter den neuesten Werken seiner Art nur wenige ebenbürtige finden wird und mit Firnhaber's Geschichte der Nassauischen Simultanschule verglichen werden kann, wenn es auch aus anderem Geiste stammt. — D.

Pädagogisches Jahrbuch 1883. (Der pädagogischen Jahrbücher sechster Band.) Herausgegeben von der Wiener pädagogischen Gesellschaft. Redigirt von M. Zens. Wien und Leipzig, Julius Klinkhardt. 182 S. 1 fl. 50 kr.

Dieser neue Band des Jahrbuches der Wiener pädagogischen Gesellschaft reiht sich würdig seinen Vorgängern an. Er bringt im ersten Theile neun wohldurchdachte Vorträge, und zwar über Fortbildung des Lehrers im allgemeinen und über das Wiener Lehrerpädagogium im besonderen (Dr. Hannak), über Pestalozzi und Herbart (Dr. Winkler), über die Anleitung der Mädchen zum Denken (Dr. Wendt), über den Anschauungsunterricht, zwei Vorträge (Jordan und A. Mayer), über die Einführung in die vaterländische Verfassungskunde (Simon), über die Ziele des Zeichenunterrichtes in der Volksschule (Steigl), nur eine Schreib- und Druckschrift (Huber), das Turnen in der Volksschule (Fitzga). Mit Ausnahme eines einzigen sind alle diese Vorträge von ordentlichen Mitgliedern des genannten Vereins gehalten und meist einer eingehenden Discussion unterzogen worden; nur die Abhandlung über das Denken der Mädchen erscheint als Beitrag des correspondirenden Mitgliedes Dr. Wendt. Die Aufnahme derselben in das Jahrbuch muss als ein glücklicher Griff bezeichnet werden, da hierdurch eine sehr beachtenswerte, an feinen und fruchtbaren Bemerkungen reiche psychologisch-methodische Specialarbeit größeren Kreisen zugänglich gemacht wird.

Im zweiten Theile bringt der neue Band des Jahrbuches eine Statistik des österreichischen Schulwesens, ferner ein Bild des pädagogischen Vereinswesens in Österreich-Ungarn, endlich eine Sammlung von Thesen zu pädagogischen Themen, als Ergebnis von Berathungen in Lehrervereinen. Auch diese mit viel Fleiß und Sorgfalt hergestellten Artikel sind sehr lehrreich und anregend. Den Schluss des Jahrbuches bildet ein Verzeichnis der Mitglieder der Wiener pädagogischen Gesellschaft. Möge dieselbe auch ferner gedeihen und noch recht viele Jahrbücher hervorbringen. H.

J. Böhm, Seminarlehrer in Altdorf, Die Disciplin der Volksschule. 2. Aufl. Nördlingen 1884, Beck. 188 S. 2 M.

Ein sehr gutes, bereits bekanntes, in neuer Auflage sorgfältig revidirtes Buch.

——— Erinnerungsblätter zum 60jährigen Bestehen des Schullehrer-Seminars Altdorf. Nürnberg 1884, Korn. 96 S.

Der Grundlage nach schon vor zehn Jahren erschienen, nun wesentlich erweitert. Zunächst für den engeren Kreis der genannten Anstalt, dann aber auch für alle Fachmänner des Seminarwesens überhaupt interessant und lehrreich.

J. Böhm, Seminarlehrer in Altdorf, Heinrich Braun's Dorfschule. Neu herausgegeben und mit Einleitung und Anmerkungen versehen. Nürnberg 1884, Korn. 54 S.

Ein charakteristisches, aus dem Leben gegriffenes Bild der Volksschule in Baiern vor 100 Jahren. Referent hat dieses Büchlein mit dem lebhaftesten Antheil gelesen und muss es als ein wichtiges Actenstück zur Geschichte des Schulwesens bezeichnen. Da es noch wenig bekannt ist, so verdient die neue, mit einer instructiven Einleitung versehene Ausgabe die weiteste Verbreitung. Vielleicht finden wir einmal Raum, einige besonders bedeutsame Stellen aus dem Büchlein mitzutheilen; hier müssen wir uns darauf beschränken, es der Schulwelt anzuzeigen und zu empfehlen. H.

Heimatskunde von Bautzen und Umgegend. Ein Beitrag zur Ergänzung und Belebung des geographischen und geschichtlichen Unterrichtes. Für die oberen Classen der Volksschulen und die unteren und mittleren Classen höherer Schulanstalten. Von Oswald Pfütze, Seminaroberlehrer in Bautzen. Mit einer Karte von R. Böhme. Bautzen 1884, Monse. 60 S. 80 Pf.

Dieses Büchlein behandelt die Heimatskunde nicht in der am meisten üblichen elementarischen Fassung, bei welcher sie nur als Einleitung und unterste Stufe des realistischen, besonders des geographischen Unterrichtes erscheint, noch weniger als ein bloßes Mittel zu einem außerhalb ihrer selbst liegenden Zwecke, nämlich als bloßen Behelf zur Veranschaulichung und Deduction geographischer Grundbegriffe, sondern in einer schon mehr wissenschaftlichen Form und mit Betonung ihres selbstständigen Wertes und der ihr eigenthümlich zugehörigen Bildungskraft. Die Heimat soll nach der Ansicht des Verfassers nicht mit einem blos propädeutischen Cursus zur Geographie, Geschichte und Naturkunde abgethan, sondern zu einem bleibenden Mittel- und Beziehungspunkte dieser Unterrichtsfächer erhoben werden. Diesen, ohne Zweifel berechtigten und fruchtbaren Grundsätzen entsprechend hat nun der Verfasser den heimatskundlichen Stoff gesammelt und geordnet, nicht um denselben der Schule zu octroyiren, oder um die Jugend mit einem neuen Lehrbuche zu belasten, sondern um dem Lehrer eine Beihilfe zu seinen Präparationen zu bieten, ihm die Auswahl des relativ Verwendbaren überlassend, sowie um den reiferen Schülern eine Anleitung zu geben, sich in ihren Mußestunden mit der Heimat vertrauter zu machen. Wir können den Gedanken und Bestrebungen des Verfassers nur Beifall zollen und glauben, dass sein Büchlein den Lehrern, sowie den auf dem Titel bezeichneten Schülerkategorien, denen wir insbesondere noch die Fortbildungsschüler beifügen möchten, recht ersprießliche Dienste leisten wird, sowie dass es auch Verfassern anderer Heimatskunden nützliche Winke gibt und Verfassern von Jugendschriften einen Stoff zeigt, welcher von ihnen bisher noch zu wenig verwertet ist. H.

Heinze, Praktische Anleitung zum Disponiren. Leipzig, Engelmann. Vierte Auflage.

Heinze's „Anleitung" ist eine reichhaltige Sammlung von Dispositionen über Themen aus allen Gebieten des Schulwissens und trägt das als unterscheidendes Merkmal an sich, dass beinahe alle Dispositionen dichotomisch gegliedert sind und der Vernunftbeweis in den Mittelpunkt der Durchführung gestellt ist, der Autoritätsbeweis, sowie Beweise aus der Geschichte und täglichen Erfahrung höchstens als Schluss benützt erscheinen. Gern nimmt das Buch im Schlusse auf ein Citat aus dem neuen Testament Rücksicht, das die corrigirte Anschauung des behandelten Themas in schlagender Kürze wiedergibt. Manchmal weist es freilich auch auf Bücher hin, die einem Schüler kaum erreichbar sind (so z. B. S. 9 auf Lasaulx, S. 38 auf Vorträge Hoffmanns über Hans Sachs). An verbesserungsfähigen Stellen sind uns noch aufgefallen: der Schlussgedanke in Nr. 27 und 74, die Einleitung in Nr. 83, 93, 126 und 127. — Nr. 108 I erscheint

nicht glücklich behandelt; in Nr. 159 II, 1 fehlen wichtige Momente (Hansa, die politische Stellung der deutschen Kaiser); in II. 2 sind nur Momente der Übergangszeit angegeben; S. 164 Zeile 12 v. o. ist „Menschen“ ein sinnstörender Druckfehler. — Dass einige Themen (z. B. 115, 116, 117; 147. 148; 157; 165, 166; 187, 188 u. s. w.) zweimal nach verschiedenen Gesichtspunkten disponirt sind, wird gewiss willkommen sein. Wir empfehlen die Heinze'sche Sammlung nicht blos als Themensammlung, sondern noch vielmehr um der Behandlungsart willen den Lehrern an den Oberclassen höherer Schulen auf das angelegentlichste. W.

R. Adam, Der Rechenlehrer. Neue Anleitung zum methodischen Unterricht im Rechnen für Lehrer und Seminaristen. Erster Theil. Berlin 1883. Th. Hofmann. 483 S. 4 M.

„Das vorliegende Buch,“ sagt die Vorrede: „will durch übersichtliche und eingehende Behandlung des gesammten elementaren Rechengebietes zunächst jüngere Lehrer bei ihren ersten Unterrichtsversuchen anleiten.“ Es gliedert sich in die stufenweise Behandlung des Zahlenraumes von 1 bis 10, 100, 1000 und des unbegrenzten Zahlenraumes, dann in die vier Species mit benannten Zahlen, Decimal- und gemeinen Brüchen. Theilbarkeit, Maß und Vielfaches stehen an richtiger Stelle, nämlich vor den gemeinen Brüchen, die Regeldetri findet sich zertreut den verschiedenen Zahlengruppen angehängt, die Beziehungen zwischen den gemeinen und Decimalbrüchen und die Raumberechnungen machen den Schluss des Buches.

Wir rühmen dem Buche nach, dass es bei klarem Vortrage, richtiger Stoffvertheilung und vielseitiger Behandlung der einzelnen Lehrsätze dem Lernenden hinreichende Einsicht und Übersicht des Gegenstandes bietet, dass es daher in seiner Gruppe zu den besten gehört. Dennoch kleben ihm Fehler an, die leicht zu vermeiden gewesen wären. So sollte die Subtraction mit „Borgen“ jener durch „Ergänzung“ nicht als gleichwertig zur Seite gestellt werden, da letztere Methode als die weitaus fruchtbarere viel größere Beachtung verdient. — Bei der Division werden noch immer die Producte der Theilquotienten mit dem Divisor aufgeschrieben, was durch die Subtraction mit „Ergänzung“ vollständig entbehrlich gemacht ist. — Die Regeldetri wird vom Verfasser an verschiedenen Stellen des Buches als Schlussrechnung vorgeführt, doch fehlt der leitende, die Sache einigende Gedanke. Wir lassen von unseren Schülern nur einen Hilfssatz auf Grund des gemeinsamen Theilers der gleichnamigen Bekannten bilden: so würde das dritte Beispiel Seite 385 zu lösen sein mit:

Bedingungssatz . . . $\frac{4}{5}$ kg $= \frac{16}{20}$ kosten 8 Mark
Fragesatz . . . . . . $\frac{3}{4}$ „ $= \frac{15}{20}$ „ x „
Hilfssatz . . . . $= \frac{1}{20}$ „ $\frac{1}{2}$ „
Schlusssatz . . . . $= \frac{3}{4}$ „ $\frac{15}{2} = 7\frac{1}{2}$ Mark,

und auf gleiche Weise in allen übrigen Fällen der einfachen Schlussrechnung.

Der geometrische Anhang erscheint für eine mehrclassige Volksschule als zu mager. Die Begriffe der Congruenz und Ähnlichkeit und der pythagoräische Lehrsatz sollten doch nicht fehlen; wie schwerfällig macht sich z. B. Seite 472 die Bestimmung des Inhaltes eines Pyramidal-Stutzes ohne den Begriff der Ähnlichkeit.

Immerhin empfiehlt sich das Buch durch seine Vielseitigkeit und einen frischen, lebendigen Geist, der es durchweht. H. E.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

September. **Literaturblatt.** 1884.

Beilage zum Paedagogium, VI, 12.

Histoire de la pédagogie par Gabriel Compayré. Paris 1884. Librairie Paul Delaplane. 488 S.

Eine sehr erfreuliche Erscheinung auf dem Gebiete der pädagogischen Literatur. Das Werk beginnt mit einer Übersicht des Bildungswesens bei den orientalischen Culturvölkern des Alterthums, woran sich ein Abriss der Erziehung in Griechenland und in Rom schließt, worauf ziemlich ausführlich die Geschichte der Pädagogik im christlichen Europa von der ältesten Zeit bis zur Gegenwart dargestellt wird. Verfasser hat also im allgemeinen denselben Rahmen eingehalten, welchen auch Referent seiner Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes zu Grunde gelegt hat. Und da Herr Compayré nicht nur öfters sich auf dieses Buch beruft und eine Reihe von Stellen aus demselben citirt, sondern auch principiell mit demselben auf gleichem Boden steht, so kann das Urtheil des Referenten über das angezeigte Werk nur ein zustimmendes und sympathisches sein. Hierbei muss jedoch ausdrücklich bemerkt werden, dass Herr Compayré keineswegs ein compilatorisches, sondern ein selbstständiges und wohldurchdachtes Werk geliefert hat. Wo er, wie es ja in einer historischen Arbeit selbstverständlich ist, auf die Quellen zurückgeht oder neuere Schriften benutzt, ist er allenthalben gewissenhaft in der Citation, sorgfältig in der Prüfung, unabhängig im Urtheil; und aus der Sicherheit, mit welcher er den umfänglichen und mannigfaltigen Inhalt seines Werkes bewältigt, erkennt man den theoretisch und praktisch durchgebildeten Pädagogen, der sich überdies durch einen ebenso klaren und treffenden, wie eleganten und leichten Stil auszeichnet. Bezüglich der Auswahl des Stoffes kann man es nur billigen, dass Herr C. als Franzose die pädagogischen Bestrebungen seiner eigenen Nation am ausführlichsten behandelt hat, ebenso, dass er als Professor an einer Bildungsanstalt für Lehrerinnen ein besonderes Capitel über weibliche Pädagogik und über pädagogische Schriftstellerinnen gebracht hat. In beiden Beziehungen bietet er sehr lehrreiche Aufschlüsse, welche in Deutschland zum Theil wenig bekannt sind und auch dem Referenten, wie er dankbar bekennt, manches Neue gebracht haben. In nationaler Hinsicht muss dem beigefügt werden, dass Herr Compayré keineswegs von Engherzigkeit oder Voreingenommenheit befangen ist, sondern auf dem freien, kosmopolitischen Standpunkte des Gelehrten und Pädagogen der Neuzeit steht. Hiervon zeugt im allgemeinen der ganze Ton seines Buches und insbesondere die Hingebung, mit welcher in demselben eine Reihe von Männern behandelt sind, die außerhalb der französischen Nation stehen, z. B. Luther, Comenius, Locke, Kant, Pestalozzi und Fröbel, Spencer und Bain. Eine Uebertreibung des Ruhmes der Franzosen auf Kosten anderer Nationen ist nirgends bemerkbar, und Herr Compayré trägt kein Bedenken, Deutschland das classische Land der Pädagogik zu nennen (L'Allemagne, depuis deux siècles surtout, est devenue la terre classique de la pédagogie). Nach all diesen Anführungen bedarf es kaum noch der Bemerkung, dass das vorliegende Buch eine entschieden freisinnige Richtung verfolgt und von der Ansicht ausgeht, dass gerade um der Freiheit willen die Volksbildung möglichst verbessert werden müsse: La liberté est chose dangereuse, si elle n'a pas l'instruction pour contrepoids. Kurz: die Geschichte der Pädagogik von Compayré ist ein Buch, welches ich mit großer Befriedigung gelesen habe, und welches nach meinem Dafürhalten die deutschen Pädagogen nicht unbeachtet lassen sollten. Diesseits wie jenseits des Rheines macht sich noch immer ein gewisser Chauvinismus bemerkbar, welcher auf Unwissenheit beruht und nur üble Folgen haben kann. Freuen wir uns also des Fortschrittes jener kosmopolitischen Gerechtigkeit und Humanität, die das Gute ehrt, wo es sich findet, und es fördert, wo sich Gelegenheit bietet.

D.

Bliedner, Schiller-Lesebuch. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 275 S.

Das Buch Bliedners enthält nicht, wie man vielleicht nach dem Titel schließen könnte, eine Auswahl von Lesestücken aus Schiller, sondern eine Sammlung poetischer und prosaischer Lesestücke verschiedener Autoren im Anschlusse an Meisterwerke Schillers und an seine Biographie. Schiller bildet nur den Concentrationspunkt der Lectüre; auf seine Werke werden alle mitgetheilten Proben bezogen. Ich will ein Beispiel für Bliedners Art der Stoffauswahl anführen Nr. VI trägt die Überschrift „Deutsche Treue," da befindet sich der Hinweis auf „Die Bürgschaft". Beide Gedichte werden als den Schülern bekannt vorausgesetzt. Als Lesestoff nimmt nun Bliedner auf: „Ludwig der Baier und Friedrich der Schöne" von Duller, „Die deutsche Treue" von A. Richter, zwei Gedichte: „Die Weiber von Winsperg" von Chamisso und „Harmosan" von Platen, ferner die Erzählung „Regulus" von Peter. — Im Anschlusse an die hervorragenden Balladen und Dramen werden auch deren Quellen, die historische Grundlage, dann Stellen aus dem Briefwechsel Schillers mit Goethe und Körner, die über das allmähliche Entstehen des betreffenden Werkes Bericht erstatten, u. A. mitgetheilt. — Grundgedanke wie Ausführung unterscheiden das Bliednersche Lesebuch von der leider schon unabsehbaren Reihe der vorhandenen Lesebücher. W.

Rohmeder und **Wenz,** Methodischer Atlas für baierische Schulen. 34 Karten. München 1883, Schulbücherverlag. Preis 2 M.

Nicht sobald wird man einen Schulatlas finden, der durchgehends alle Forderungen der Methodik erfüllt, wie der im Titel genannte: die Karten, Groß-Quartformat (ja manche Groß-Folio) sind mit Namen und Zeichen nicht überladen, die Schriftzüge deutlich leserlich; die physikalischen Verhältnisse sind in den Vordergrund gestellt und die statistischen, soweit sie das Heimatland betreffen, graphisch veranschaulicht; dabei ist die Anordnung, Zahl und Auswahl der Karten auch entsprechend dem Unterrichtsgange getroffen, der von dem Naheliegenden zum Entfernten, vom gründlichen Einblick in die Umgebung und das Heimatland zum bloßen Überblick über die fremden Welttheile fortschreitet. Die Maßstäbe für verwandte Gebiete sind gleich groß oder stehen bei verschiedenen Größengebieten zu einander in einem leicht überschaulichen Verhältnis (1 : 7 : 14 : 35 : 42); die Zählung der Meridiane geschicht durchwegs vom Meridian von Ferro aus. Das Eigenthümliche und Neue des Atlasses besteht aber noch außerdem darin, dass die Lehmannsche Terrainzeichnung aufgegeben und dafür Höhenschichten (in drei Farbenskalen, grün, weiß, braun) verwendet sind.

Einen lehrreichen Commentar zu diesem Atlas bilden die bisher erschienenen zwei Hefte „Materialien für den Unterricht in der Geographie nach der constructiven Methode von G. Wenz" (München, Schulbücherverlag), welche nach einer auch dem Laien verständlichen Einleitung über Kartenprojectionen wichtige Capitel der allgemeinen Geographie, dann die geographische Behandlung Münchens und seiner Umgebung (Atlas, Blatt 2) und hierauf die Baierns (Blatt 3 bis 5) und Deutschlands (Blatt 6—14) vorführen. Das demnächst erscheinende Schlussheft will die anderen Staaten Europas und die fremden Welttheile in derselben methodischen Weise behandeln. W.

Anfangsgründe der Physik. Unter Anlehnung an des Verfassers „Schulphysik" für mittlere Schulen bearbeitet von Dr. R. Sumpf. Mit 167 in den Text gedruckten Abbildungen. Hildesheim 1883, Druck und Verlag von August Lax. IV und 103 Seiten. Preis 1,20 M.

Diese für gehobene Volksschulen berechnete Physik behandelt die Hauptpartieen der Naturlehre in gedrängter Weise in zwei Cursen. Das Experiment, die Erfahrung ist dem Verfasser die Hauptsache, daraus werden die Lehrsätze abgeleitet, die in markanter Weise hingestellt sind. Übungsstoff ist reichlich einem jeden Abschnitte beigefügt. An sehr vielen Stellen sind für den Lehrer Winke gegeben, wie er sich einfache Versuchsapparate anfertigen könne. Die Druckschrift ist groß, die Abbildungen sind durchwegs sehr gut, nur sind die Lichtstrahlen in zwei Figuren (56 u. 135) etwas mangelhaft dargestellt. P.

Taschenbuch für Käfersammler. Mit 750 Käferbeschreibungen und 1 Figurentafel. Bearbeitet von Carl Schenkling, Mitglied der deutschen entomologischen Gesellschaft zu Berlin. Leipzig, Oscar Leiner. Preis 2 M.

Nach allgemeinen Vorbemerkungen, welche die Entwicklungsverhältnisse und eine Beschreibung der äußeren Theile und Organe der Käfer enthalten, folgt eine nach Monaten und Fundstellen sehr übersichtlich zusammengestellte Aufzählung der am häufigsten auftretenden Käfer; um Wiederholungen zu vermeiden, sind bei späteren Abschnitten die Nummern der gleichzeitig vorkommenden Käfer, die schon früher beschrieben wurden, angeführt. Die Beschreibungen sind kurz und bezeichnend. Recht interessant sind die einem jeden Monate beigegebenen Naturcharaktere, welche sich auf die gesammte Lebewelt beziehen. Das Latreille-sche Käfersystem und Winke für das Einfangen und Aufbewahren der Käfer beschließen das interessante und sehr brauchbare Büchlein. Für den Anfänger ist auch die Beigabe des Notizkalenders wertvoll, welcher den Lernenden anregt, sich die Daten der eingefangenen Thiere zu fixiren und eine Naturgeschichte der Käfer und ihrer biologischen Erscheinungen zusammenzustellen. Die Ausstattung ist eine sehr nette. C. R. R.

Taschenbuch für Raupen- und Schmetterlingssammler. Von J. M. Fleischer. Leipzig, Oscar Leiner. Preis 2 M.

Die allgemeinen Vorbemerkungen enthalten eine Biologie der Lepidopteren und eine Beschreibung der Theile des Raupen-, Puppen- und Schmetterlingskörpers, welche als Terminologie für die späteren Detailbeschreibungen dient. Die „Winke für den Sammler“ sprechen in recht bündiger Weise von der Behandlung und Zucht der Raupen, von dem Fange und der Aufbewahrung der Schmetterlinge. Hierauf folgt eine systematische Beschreibung der Schmetterlinge, welche außer dem vollkommenen Insecte auch die Raupe mit ihren Nährpflanzen und die Puppen in sich fasst; leider vermissen wir hierbei die Kleinschmetterlinge gänzlich, obgleich auch einzelne Formen der Zünsler, Wickler, Motten und Federmotten den jungen Sammler interessiren würden. Ein Raupenkalender, der aber nur nach Monaten und nicht auch, wie es vielleicht möglich gewesen wäre, nach Fundorten geordnet ist, ferner ein Schmetterlingskalender beschließen das Büchlein, dem noch ein Notizkalender folgt, welcher aber nicht in Rubriken eingetheilt ist, was dem Anfänger beim Ausfüllen desselben eine gute Anleitung geben würde, wie er ein Tagebuch anlegen soll, damit es den Zweck erfülle, den der Verfasser selbst vor Augen hat. Der Mangel von Abbildungen macht sich ebenfalls fühlbar, wenn man auch zugeben muss, dass solche in einem „Taschenbuche“ nicht üblich sind. Die Ausstattung des Büchleins ist sehr nett. C. R. R.

Julius Wenzely, Lehrer der Handelsschule zu Chemnitz. Lehrbuch der kaufmännischen Arithmetik. Leipzig 1883, Gebhardt & Willisch. Zwei Theile, zusammen 272 Seiten.

Der erste Theil als Vorstufe der kaufmännischen Arithmetik enthält die vier Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen, gemeinen und Decimalbrüchen, dann das Rechnen mit mehrnamigen Zahlen und die Regeldetri. Der zweite Theil befasst sich mit der Gesellschafts-, Mischungs-, Procent-, Zins- und Termin-Rechnung. Der Verfasser ist durchaus Autodidakt; weit entfernt von dem nicht ungewöhnlichen Vorgange, mit Schere und Pappe aus zehn Büchlein das elfte zu machen, ist diese Arbeit vollkommen eigenartig. Wir erhalten mit Vorliegendem eine ganz selbstständige und geistvolle Leistung, durchsetzt mit einer Menge von Verstößen gegen das durch den Gebrauch Festgestellte, so dass es sich wol lohnt, darauf näher einzugehen.

Mit großem Lobe erkennen wir an, dass der Verfasser die Subtraction durch „Ergänzung“ anstatt mit „Borgen“ anordnet, wodurch das so lästige Aufschreiben der Theilproducte bei der Division entfällt. — Die Note auf Seite 14 enthält einen groben Verstoß gegen den Gebrauch der Kunstausdrücke; mag man sich im gemeinen Leben unter „Factoren“ vorstellen, was man will, in der

Mathemathik bedeuten sie ausschließlich die bei der Multiplication gegebenen Zahlen. — Sehr empfehlen müssen wir wieder die auf Seite 18 gegebene „Wahrscheinlichkeitsprobe," das ist eine für alle Rechnungsarten anwendbare Schätzung des Resultates bezüglich der Grenzen, welche es umschließen müssen. — Das Divisionszeichen bald mit „Durch," bald mit „In" zu lesen, geht nicht an, wie der Verfasser selbst Seite 45 bemerken sollte, wo er sich gezwungen sieht, an Stelle des Doppelpunktes „In" zu schreiben. — In den beiden ersten Zeilen Seite 25 finden sich zwei Auslassungen. — Die Theilbarkeits-Regeln für größere Primzahlen nehmen sich wol schöner im Buche, als in der Wirklichkeit aus: d. h. über elf hinaus ist der Versuch oder die „Staffeldivision" das kürzeste. Auch die Belastung des Gedächtnisses wird zu groß und führt zur Unsicherheit, ohnehin verlangt der Verfasser die Beherrschung des Einmaleins bis 9mal 25; wobei wir ihm allerdings zustimmen, weil wir damit die Grundlage sicheren Kopfrechnens geschaffen sehen. — Sehr mangelhaft sind die periodischen Decimalbrüche behandelt. Reinperiodisch heißt der Bruch, wenn die Periode nicht „bald", sondern „sofort" hinter dem Komma beginnt. Ferner reinperiodisch wird der Bruch, wenn der Nenner die Primfactoren 2 und 5 nicht enthält, dagegen gemischtperiodisch, wenn der Nenner die 2 und 5 neben anderen Primfactoren enthält. Auch ist die Aufgabe 16 auf Seite 53 ganz unverständlich, weil Anfang und Ende der Periode durch nichts bestimmt sind. — Bei der abgekürzten Multiplication ist es sehr vortheilhaft, den Multiplicator in umgekehrter Ordnung unter den Multiplicaud zu schreiben. — Bei der Division von Decimalbrüchen ist der Fall, dass der Divisor ein echter Decimalbruch ist, unerwähnt geblieben. Auch hängt bei der abgekürzten Division das Abstreichen der Ziffern des Divisors nicht von der vorhandenen Anzahl der Stellen des Dividenden ab, sondern von der Anzahl der im Quotienten nöthigen Stellen. — Die „Reesi'sche Regel" ist der Kettenregel nicht ganz gleich, letztere ist handsamer. — Adam Riese aber dient niemandem zum Spotte, sondern ist nur sprichwörtlich geworden als Begründer der deutschen Rechenkunst.

Wir empfehlen dem Verfasser die Beachtung unserer Andeutungen und sind überzeugt, dass sich dann sein Buch weit über die Grenzen der Handelsschule hinaus als brauchbar erweisen wird. H. E.

Dr. Paul Buttel, Seminarlehrer. Raumlehre für die Volks-, Mittel- und Fortbildungsschule. 2. verbesserte Auflage. Kiel 1884. E. Homann. 130 Seiten. 35 Figuren im Text. Preis 1,20 M.

Dies ist das beste Lehrbuch dieser Stufe, welches uns noch in die Hände gekommen. Der Verfasser, ein bewährter Schulmann, war bestrebt, aus älteren und neueren Schriften, nach eigener Erfahrung gesichtet, das Beste zusammenzutragen und der Schule zu bieten. Wir finden nach einer recht verständigen Einleitung das Wichtigste über Congruenz, Ähnlichkeit und Flächengleichheit gerad- und krummliniger Figuren der Planimetrie, dann eine wieder sehr verständlich gehaltene Einleitung in die Stereometrie und die Berechnung von Oberflächen und Rauminhalten der einfachen Körper. Dem geometrischen Zeichnen ist Rechnung getragen durch Anweisung zur Construction ebener Vielecke und Curven und durch Erklärung der Orthogonal-Projection. Die Verlagshandlung hat namentlich in Bezug auf die dem Texte beigedruckten Figuren ihr Bestes gethan und außerdem mit Rücksicht auf das Gebotene einen sehr mäßigen Preis gestellt; wir müssen daher das vorliegende Buch Volks- und Bürgerschulen bestens empfehlen. H. E.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

VI. Jahrgang.

5. Heft, Februar 1884.

Leipzig

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 5. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.


3 9015 06978 1659



